



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE PROFESSORES**

DIEGO ANDRÉS BARRIOS DÍAZ

BRASÍLIA –DF

2017

DIEGO ANDRÉS BARRIOS DÍAZ

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Escola, Ação Pedagógica e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Vilela Rosa Taca.

BRASÍLIA –DF

2017

DIEGO ANDRÉS BARRIOS DÍAZ

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Escola, Ação Pedagógica e Subjetividade.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Carmen V.R. Tacca (Presidente)
Faculdade de Educação - UNB

Profa. Dra. Cristina M. Madeira Coelho (Membro Interno)
Faculdade de Educação - UNB

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino (Membro externo)
Instituto de Psicologia - UNB

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina (Membro suplente)
Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde - UniCEUB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as amigas e amigos queridos da Vivendo e Aprendendo, minha grande escola. Com vocês compartilho sonhos e aventuras.

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, que tem me dado apoio ao longo de toda minha vida. Minha mãe, Pamela, meu exemplo maior de conduta e ética diante do mundo e do outro. Meu irmão Alejandro, a quem admiro profundamente e quem estava lá em todos os momentos importantes da minha trajetória. Meu pai Júlio, que está sempre ao meu lado, me acompanhando na caminhada.

À Ana, com quem aprendi a construir uma vida compartilhada. Você foi um grande porto seguro, dando-me força para seguir adiante e acreditando em mim. Obrigado por toda a compreensão. E que venha nosso amado Pablito!

À Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que me recebeu como aluno de mestrado. Esta foi uma das empreitadas mais interessantes e enriquecedoras que realizei ao longo de minha vida, espero um dia voltar e reencontrar professores e colegas queridos.

Agradeço à minha querida orientadora Carmen Tacca por seu apoio incansável. Desde os primeiros momentos até a reta final me senti sempre acolhido, motivado e provocado a refletir e produzir. Fico muito feliz de ter contado com a constante parceria desta grande professora ao longo do mestrado. Levarei para a vida os muitos aprendizados.

Às queridas colegas do grupo de orientados da professora Carmen pelas trocas e discussões que realizamos juntos. Tenho admiração por vocês: Kátia, Socorro, Elis, Carol, Polyana e Renata, parceiras de aprendizados e desafios ao longo do processo de escrita.

Às professoras Cristina Madeira Coelho, Lúcia Pulino e Luciana Campolina pelas participações em minha banca de qualificação e na defesa final. As palavras de vocês impulsionaram inquietações e enriqueceram este trabalho. Sou muito grato pelas contribuições.

Agradeço ao professor Fernando González Rey, cujo pensamento inspirador me permitiu aprender não só uma perspectiva teórica e científica, mas uma maneira de conceber o ser humano e a vida em coletivo. Fico grato pela oportunidade que tive de frequentar algumas reuniões de seu grupo de pesquisa, deixo registrado também meu agradecimento aos colegas que me acolheram nesse espaço.

Por fim, deixo um agradecimento a toda a comunidade da Vivendo e Aprendendo. Às crianças e suas famílias, meu muito obrigado por compartilharem suas vidas comigo. A todas aquelas e aqueles que integraram a Equipe Pedagógica ao longo destes anos de Vivendo,

saibam que vocês são parte de mim. Por fim, um agradecimento mais que especial à Kátia e à Ana, duas parceiras de trabalho que se abriram e dividiram comigo um pouco do íntimo de suas vidas. Sem vocês, este trabalho não seria possível. Tenho grande admiração por vocês e suas conquistas, como educadoras e como pessoas.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo de explorar os aspectos que integram a constituição subjetiva do professor de educação infantil. Para isso, parte do referencial da Teoria da Subjetividade de González Rey. Esta aproximação histórico cultural da subjetividade traz como princípio teórico a singularidade do sujeito nos seus processos de aprender, expressa em sua capacidade de criar seus percursos de vida e de produzir sentido subjetivo sobre suas experiências vividas. Neste sentido, o trabalho concebe o professor como um sujeito em processo de aprendizagem, imerso em uma trajetória de produção de sentidos subjetivos que constituem sua prática. A pesquisa teve como inspiração epistemológica e metodológica a abordagem da Epistemologia Qualitativa de González Rey, na qual o conhecimento científico é compreendido em seu caráter processual e desenvolvido como modelo teórico. Tal proposta metodológica é marcada pelo engajamento ativo do pesquisador, que realiza um processo construtivo interpretativo com base em hipóteses que são formuladas no decorrer da pesquisa. O trabalho de campo da pesquisa foi desenvolvido em uma escola de Educação Infantil de Brasília, de cuja equipe pedagógica foram escolhidas duas professoras para integrar os estudos de caso que serviram como base para as análises. Como resultado, observa-se que o processo de constituição subjetiva das professoras se desenvolve na articulação da subjetividade individual e da subjetividade social dos espaços e núcleos sociais integrados por elas em suas trajetórias de vida, em especial a família e os espaços profissionais e os valores associados a esses núcleos. A escola aparece como um espaço relacional, em que o professor desenvolve sua prática e aprende os sentidos da docência na sua convivência com outros professores, crianças e suas famílias. Como conclusão é sugerido que na docência o professor se constitui subjetivamente ao viver um processo de crescimento pessoal e profissional e de descoberta de si e do outro.

Palavras chave: Professor, Constituição subjetiva, docência, educação infantil.

ABSTRACT

This work aims to explore the aspects that integrate the subjective constitution of elementary school teacher, from the perspective of Gonzalez Rey's theory of subjectivity. This cultural historic approach of subjectivity focuses on the singularity of the subject's learning processes, which he expresses in his capacity to create his own life course and to produce subjective sense before his life experiences. Thus, the work conceives the teacher as a subject living a permanent learning process, immersed in a trajectory of production of subjective senses that constitute his practices. This research had methodological and epistemological inspiration on Gonzalez Rey's Qualitative Epistemology, according to which scientific knowledge is a theoretical model developed in a processual perspective. Such methodological proposal demands the researcher's active engagement in producing a constructive interpretative process of analysis, by elaborating hypothesis during the course of the research. The field of empiric work was conducted in an elementary school of Brasília, from which were selected two teacher to integrate the case studies that sustain the analysis. As a result, I observed that the teachers' process of subjective constitution develops within the articulation of individual subjectivity and the social subjectivity of the distinct social spaces integrated by them in their life courses, specially their family and their professional spaces and the values associated with those. The school appears as a relational space, where the teacher develops his practice of teaching throughout his interaction with other teacher, children and their families. To conclude, I suggest that being a teaching integrates a process of subjective constitution and discovery of oneself and the other.

Key Words: Teacher, subjective constitution, elementary education.

SUMÁRIO

1. PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO	12
2. CAMINHANDO ENTRE INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS	18
2.1. Infância e Escola	18
2.2. (Trans)Formação e Docência na Educação Infantil	27
3. EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA CULTURAL E HISTÓRICA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	32
3.1. A Constituição do professor e sua relação com o outro	32
3.2. Teoria da subjetividade	40
3.3. Prática docente e subjetividade.....	44
4. OBJETIVOS DE PESQUISA	54
4.1. Objetivo geral	54
4.2. Objetivos específicos	54
5. EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA	55
5.1. Uma compreensão epistemológica	55
5.2. Instrumentos.....	58
5.3. Local de pesquisa, participantes e construção do cenário social de pesquisa	60
5.3.1. Local de pesquisa e participantes	60
5.3.2. Construção do cenário social de pesquisa	61
6. RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO TEÓRICA	65
6.1. A estruturação e a organização da escola	65
6.2. Produção teórica – o processo construtivo interpretativo	70
6.2.1. Professora Kátia	71
Eixo 1. Constituição subjetiva na trajetória de vida	71
Eixo 2. O processo de constituição docente na inserção profissional e nos espaços sociais	81
Eixo 3. A vivência da prática pedagógica na escola	89
6.2.2. Professora Ana	108
Eixo 1. Constituição subjetiva na trajetória de vida	108
Eixo 2. A escola como espaço de descoberta de si e de constituição docente	116
Eixo 3. Vivendo a docência na escola – desafios e práticas	121
7. SÍNTESE CONCLUSIVA	132

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
APÊNDICE A – COMPLETAMENTO DE FRASES	146
APÊNCIDE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148

1. PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO

A educação, como uma prática social, impacta de diferentes maneiras os indivíduos que nela estão imersos. Não só as crianças e adolescentes são sujeitos dos processos educativos e de aprendizagem, os educadores também são grandes atores do cotidiano escolar. Em relação ao trabalho docente, Arroyo (2013) chama atenção para o desenvolvimento das “dimensões humanas” e como isso se torna uma centralidade no ofício de professores da educação básica. Entre elas, a paixão e desejo pelo conhecimento. O autor questiona os processos formativos que consolidam a escola como lugar de repetição e reprodução e desconsideram aspectos sociais e históricos dos indivíduos.

A pesquisa com professores pode nos auxiliar a entender os panoramas e paradigmas de ação pedagógica, as concepções sobre desenvolvimento humano que orientam a sua prática educativa e os possíveis elementos transformadores das suas trajetórias. Acredito firmemente no valor emancipador da construção (e não a imposição) de possibilidades de modelos de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se necessário discutir e questionar a realidade da escola como instituição que padroniza as histórias de desenvolvimento e aprendizagem e tenta promover resultados uniformizantes. Nos campos da educação e da psicologia, a produção de conhecimento científico sobre o tema da aprendizagem aponta para a necessidade de uma transformação na maneira como se organiza o trabalho pedagógico dentro das escolas.

Trago uma memória de um encontro com a professora Zilma de Oliveira, da USP, encarregada de elaborar junto ao MEC uma proposta curricular nacional para Educação Infantil. Tratava-se uma conversa com alguns professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e educadoras desse nível de ensino para levantar questões relativas à prática pedagógica. A pesquisadora colocou, em um momento, que “a coisa mais chata do mundo para um professor é ter que agradar todas as crianças dentro de uma sala de aula”. Isso me deu uma alguma tranquilidade e entendi o que ela queria dizer com isso: devemos, como educadores, reconhecer as potencialidades singulares, as diferentes vontades que as crianças levam para a escola e trabalhar atento a essas demandas.

Penso que o professor também é um sujeito que constitui a sala de aula, é emocionalmente afetado por este espaço e desenvolve inúmeras expectativas em relação ao seu próprio trabalho. Nesse processo surgem frustrações e cobranças muito profundas, em relação a ele mesmo e a seus interlocutores diários.

Destaco a Teoria da Subjetividade, do autor Fernando Gonzalez Rey (2004, 2011, 2013), como uma produção teórica que destaca as trocas complexas entre professores e alunos para compreender a unidade dos processos de ensinar e aprender. A sala de aula deve se tornar um lugar estimulante para todos. Infelizmente, as práticas hegemônicas nas escolas acabam por afastar os professores de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito em processo de aprendizagem.

Em termos de desenvolvimento teórico, existe uma ampla produção que aponta para a necessidade de transformações radicais nas concepções de ensino e aprendizagem. Já temos muitos elementos, sejam eles filosóficos ou científicos, para nos convencer de que algumas coisas não podem continuar da mesma maneira tal como aparecem nos modelos atuais de Educação. Portanto, se o problema não é de carência epistemológica, como fazer com que estes saberes e esta produção de conhecimento se efetivem em termos de novas concepções pedagógicas?

Os modelos de formação de professores da educação infantil muitas vezes são baseados em uma perspectiva reprodutiva do conhecimento. Gatti (2003) realiza uma crítica aos processos formativos que falham em centralizar sua ação na complexa produção realizada pelo sujeito professor à medida que desenvolve sua prática. Concordamos com ela em criticar esta perspectiva de formação continuada que se sustenta na concepção de que a oferta de conteúdos e informações proporciona necessariamente ao profissional uma mudança de postura e geram novas formas de agir:

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (Gatti, 2003. Pág. 192).

Questionamos porque são tão persistentes as bases racionalistas e cognitivistas do modelo de ensino, que exigem posturas tão rígidas de professores e alunos nos espaços escolares. Porque é que não conseguimos aprender matemática pulando? Será que a física e suas leis não seriam mais facilmente percebidas no decorrer do movimento e da exploração do mundo? Não seria mais interessante que as crianças aprendessem a ler e escrever compartilhando cadernos e livros sentados embaixo de uma árvore?

Escrevo sobre educação, pois sou um curioso pelos seres humanos e a sua imprevisibilidade. Os motivos pelos quais eu quis me dedicar a estudar com maior profundidade os processos de educação dizem respeito ao meu interesse pelos temas do ensino e da aprendizagem na Educação Infantil. O pensamento que me orienta ao longo deste trabalho é que estes dois processos estão estreitamente relacionados, e que muitas vezes se encontram, tornando-se uma unidade. Reconhecer isto significa compreender o educador como uma pessoa aprendiz, que se transforma à medida que realiza o ofício de ensinar.

Alguns estudos (MADEIRA COELHO, 2012; TACCA, 2014) se realizam nesta perspectiva, que leva em consideração os aspectos dialéticos, subjetivos e afetivo emocionais como elementos constituintes da docência. O que tenho percebido em meus anos como professor da Educação Infantil é que a docência é constituída por meio de um processo amplo, contínuo e extremamente complexo. Este processo se constrói ao longo da experiência do sujeito no contexto educacional e se faz presente no curso de seus descobrimentos.

Penso, portanto, que professores se constituem à medida que elaboram as experiências de uma maneira singular, nas pequenas descobertas que impulsionam a transformação de suas práticas pedagógicas e suas concepções de infância e desenvolvimento humano. No âmbito da discussão sobre a formação dos professores é necessário destacar os espaços coletivos que promovem a formação de equipes pedagógicas e demais profissionais da escola. Nunes (2001) afirma que as pesquisas sobre formação docente apontam para uma revisão da prática pedagógica do professor considerando um processo e uma trajetória de constituição de saberes e conhecimentos.

Faço estas formulações desde a minha própria experiência como educador em uma escola de educação infantil, onde pude observar e compartilhar os processos de tantos outros colegas professores com singularidades na sua prática e nos seus percursos formativos. Há cinco anos venho trabalhando com crianças entre 2 e 7 anos e convivendo com muitos professores, pessoas com quem aprendi diferentes perspectivas a respeito da criança e do papel dos educadores na relação pedagógica com os alunos. Certamente o desejo de pesquisar nesse nível de ensino é, portanto, uma oportunidade de olhar para minha própria trajetória de trabalho. Quando cheguei à escola em que atuo hoje, refleti intensamente sobre minha formação como professor. Muitas vezes, responsabilizando a instituição pela condução desse processo. Pensava: “agora estou em sala de aula e tenho que atuar como um professor, mas será que eu sei fazer isso?”

Muitas perguntas reverberavam nos meus pensamentos, questionando minhas posturas e estratégias pedagógicas em sala, minha relação com as crianças e com os demais professores da escola. Ao olhar para esse processo, percebo que minhas inquietações foram extremamente relevantes no meu percurso como educador infantil. Aos poucos, aprendi que o pertencimento a uma comunidade escolar traz possibilidades constantes de crescimento pessoal e, portanto, de formação. Meus receios tomaram outros sentidos à medida que eu me vi participando de um contexto que é por si só formador do sujeito educador: a sala de aula, as crianças e, mais amplamente, o cotidiano da escola.

Pesquisar a docência em Educação Infantil é um interesse que tem origens, portanto, na minha atuação como educador e na necessidade que sinto de avançar na capacidade de reflexão acerca da minha própria prática profissional. Por outro lado, na minha graduação em ciências sociais, a antropologia contribuiu muito para a construção da perspectiva que busca compreender os horizontes e sentidos do outro, uma postura que auxilia na atuação dentro da sala de aula. O receio que tinha de não haver realizado um curso superior de pedagogia se extinguiu à medida que consegui perceber como a minha formação havia me permitido elaborar um pensamento sobre a alteridade.

Neste sentido, minha trajetória acadêmica me auxiliou na construção de um olhar para os processos educativos levando em conta as relações sociais como terreno fundamental do desenvolvimento da cultura e da produção simbólica sobre a realidade. Assim, consegui avançar na minha compreensão sobre os fenômenos do ensino e da aprendizagem, despertando a confiança nas minhas próprias experiências de vida como elemento reflexivo para a minha atuação dentro de sala de aula. Percebi-me fortalecido pela minha subjetividade. Senti uma intenção grande de me lançar por um caminho que tinha de partir de algum lugar e percorrer muitos outros, sem saber exatamente onde se iria chegar.

Isto traz uma concepção singular de escola como espaço e instituição que promove o desenvolvimento integral de todos os sujeitos que a constituem. Nesta perspectiva, a escola infantil é um lugar de aprendizagem não só das crianças/alunos, mas também de professores e outros profissionais que convivem nesse contexto. Ouvir as narrativas contadas pelos educadores de uma escola sobre seus processos constitutivos é valorizar a experiência subjetiva e sua articulação com as dimensões simbólicas e afetivas do sujeito. Por isso, fiz esse o meu projeto de pesquisa.

Charlot (2013) apresenta a sala de aula como um espaço contraditório, com tensões inerentes ao próprio ato de ensinar vivenciado por docentes. No entanto, a atual experiência dos modelos escolares vigentes consiste em apresentar um mundo pronto e definido para as crianças. Os modelos pedagógicos ainda insistem em uma educação centrada na reprodução do conteúdo, em vez de promover a inovação. Ignora-se a centralidade do sujeito e sua singularidade no processo de aprender. Isto torna o cotidiano da criança na escola quase insuportável. O professor, por sua vez, também se frustra por não encontrar maneiras de motivar o aluno e conseguir estabelecer vínculo com a experiência do outro. Não interpreta os sentidos das vivências da criança e se vê perdido, pois não consegue acessar o universo infantil.

Neste sentido, é relevante compreender o desenvolvimento de uma cultura de professores e como esta se relaciona com uma cultura da infância. Penso ser possível pensar na construção de um pensamento pedagógico que se constitui como saber a partir da experiência da/com a criança. Kastrup (2005) fala de um encontro entre subjetividades do professor e dos alunos. Segundo a autora, no processo de formação docente deve haver um espaço permanente para a problematização da figura do/a professor/a, para superar a ideia de que ele/ela transmite o conhecimento como entidade a ser reproduzida. Assim, a aprendizagem ganha um valor inventivo, torna-se um processo fértil, capaz de gerar impactos nos sujeitos destas vivências.

Rodrigues (2012) nos ajuda a considerar alguns valores e posturas éticas diante da relação pedagógica que são fundamentais para a problematização da formação docente. Em que situações se desenvolvem valores como a escuta, o acolhimento e a solidariedade? Estes saberes são importantes para uma prática pedagógica que busca comprometimento com o desenvolvimento integral das crianças? É uma prática que tem o sujeito e as relações sociais como foco? Em que medida estas perspectivas enriquecem as estratégias de formação de professores na educação infantil? A busca por estes elementos na constituição de educadores poderá favorecer uma compreensão qualitativa dos aspectos afetivos/cognitivos constituídos na Educação Infantil e seus impactos para os processos de aprendizagem de crianças e professores.

Sem querer fazer uma reverência à escolarização, nem com o objetivo de organizar ou listar métodos e procedimentos corretos para a concepção de modelos educativos, a observação dos aspectos citados acima parte de uma busca por estabelecer um campo empírico e teórico para pensar a Educação Infantil e suas possíveis experimentações. Dessa

forma, nossas perguntas são inspiradas não pela finalidade de constatar sua resposta precisa, mas pela sua capacidade de suscitar e impulsionar questionamentos que se constituam como estímulo para uma produção sobre os caminhos e histórias destas vivências pedagógicas na Educação Infantil.

Assim, torna-se claro que perceber os sentimentos, emoções e produções simbólicas que estão presentes nos professores que atuam dentro de escolas de educação infantil nos ajudaria a entender melhor algumas particularidades do cotidiano escolar. Temos como interesse, entre outras dimensões, compreender quais são as contribuições do reconhecimento da sensibilidade, da escuta e do acolhimento para pensar uma formação docente mais específica, orientada para os valores e para a construção de uma ética na relação com as crianças. Queremos caminhar em direção às possibilidades de constituição docente que considera os processos subjetivos individuais e sociais que se desenvolvem na escola. Portanto, o tema deste trabalho gira em torno da constituição docente do professor de educação infantil como um processo complexo, vivido pelo educador na relação com seu contexto escolar.

2. CAMINHANDO ENTRE INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS

2.1. Infância e Escola

Compreendo que a tarefa de se pensar a educação infantil deve se realizar tendo como sustentação uma reflexão filosófica sobre o que é a infância, qual o lugar que ela ocupa em nossa maneira de ver a vida e o que entendemos como educação de crianças pequenas. Muito embora o foco deste trabalho não seja tecer uma história da infância nem da criança, nos propomos a abordar brevemente estas duas categorias vislumbrando, entre outras questões, suas complexas relações com a instituição escolar. Para fazer uma reflexão aprofundada sobre trabalho de professores da educação infantil, surge, portanto, a necessidade de buscar uma perspectiva de infância que considere as crianças como agentes que participam da construção de suas realidades.

Estas categorias existem para além dos contextos escolarizados e se expressam em uma infinita possibilidade de experiências. Assim, começamos a entender por que as crianças não são iguais entre si, não têm os mesmos gostos, interesses e se posicionam no mundo de jeitos muito diferentes. Portanto, a escola não pode olhar para as crianças de uma forma homogeneizadora e padronizante, que reduz a experiência humana em sua ampla possibilidade de trajetórias.

Ao nos preocuparmos com os processos vividos por professores que trabalham na educação infantil, temos que procurar nos afastar de uma concepção de infância universal e descontextualizada. Como podemos adotar uma perspectiva que afirma as crianças como pessoas a serem ouvidas? Talvez, um dos possíveis caminhos seja deixar de atribuir-lhes uma essência, como se existisse uma. Interessa-me pensar a infância para além de uma etapa da vida em um sentido biológico, para, dessa forma, vislumbrar os processos históricos e particulares das em suas vivências do mundo. Tal perspectiva é muito interessante, pois garante a agência das crianças nos espaços sociais que elas integram.

Para Pulino (2001), a discussão sobre a educação de crianças deve estar articulada a uma reflexão sobre a infância e nossas formas de nos relacionar com ela. Os adultos, no seu convívio com crianças, são atores que participam da produção de suas identidades. A identidade da criança começa a ser construída antes desta nascer, muitas vezes antes mesmo de ser concebida. Mesmo antes de existir fora do ventre, a criança já vive uma inserção no meio cultural e social onde vai nascer, por meio da promessa que seu nascimento representa para aquele meio.

No entanto, a criança supera a promessa e a imagem dela mesma construídas pelos adultos, ao trazer ao mundo a expressão de uma originalidade capaz de gerar a possibilidade de mudança e de redefinição da ordem cultural à qual chegam. Dessa forma, a criança rompe com aquilo que está posto para ela de forma exterior ao curso de sua vida.

Larrosa nos traz uma intensa provocação quando reflete sobre o poder do que consideramos ser os nossos saberes a respeito dos processos da infância:

A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa senão o que se deseja medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado (LARROSA, 2010. P. 184).

O autor se firma no termo *ainda*, a partir do qual podemos criticar a estabilidade exigida pela instituição escolar em relação aos processos de vir a ser. Sabemos que os modelos vigentes de educação criam critérios aos quais deve-se chegar, metas que se impõem por meio do controle e mesmo do saber. Dizer que uma criança *ainda* não faz alguma coisa constitui uma pretensão de submetê-la à ordem daquele saber, e reduz a sua experiência a um objetivo pré-determinado. O autor continua:

Então onde está a inquietação, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada pelos nossos saberes, submetida por nossas práticas e capturada por nossas instituições? (LARROSA, 2010, p. 185).

É fundamental questionar quais são os saberes e práticas que explicam e submetem a infância a um certo padrão de existência humana. Aqui se torna necessário ter cuidado para não acabar compreendendo a criança como um ser passivo diante da institucionalização a que é submetido. A perspectiva que busca se afirmar aqui é aquela que considera a criança em sua capacidade de intervir na cultura.

Na verdade, mais do que intervir, a criança deve ser vista na sua capacidade de produzir e transformar o sistema cultural em que nasce. Para a filósofa Hannah Arendt (2003), a educação (não só a escolar, mas a educação de pessoas de forma geral) não tem como propósito principal proteger as crianças em relação ao mundo, ou seja, fortalecê-las em seu crescimento e garantir que elas encontrem a autonomia necessária para sua sobrevivência na complexidade da vida. De fato, o propósito principal da educação como a conhecemos diz respeito ao processo de proteger o mundo em relação às crianças. A infância torna-se ameaça ao mundo adulto, ao mundo estabelecido e antigo, cuja organização e manutenção depende de

controlar aqueles que chegam a este mundo com a capacidade de conduzir tal estabilidade ao declínio.

Diz, Arroyo (2015), sobre a relação entre a cultura e a infância:

A cultura não é só produto, mas produtora e produção do desenvolvimento humano. A cultura é determinada pela totalidade do social. A cultura, o desenvolvimento cultural humano de uma criança, de um adolescente, do ser humano, é inseparável da história. O desenvolvimento humano é atrelado a como os seres humanos se relacionam com a produção da existência, com o comer, vestir, ter um teto (ARROYO, 2015, p. 339).

Logo, o histórico e o social, são elementos constituidores da cultura e constituídos por ela. Nesse sentido, a criança é produtora da cultura, não um mero resultado de seus fluxos. Existe uma produção teórica que se debruça sobre o tema da infância e avança na compreensão dessa categoria, como é o caso da Sociologia da Infância. O sociólogo português Manuel Jacinto Sarmiento explora em suas pesquisas o lugar da criança como um sujeito de direitos, que deve ser reconhecido na sua participação concreta na sociedade. Ele nos chama a atenção para a multiplicidade das experiências infantis, o que se torna importante de registrar para que mais adiante possamos falar da relação da criança com a escola sem reificar a experiência infantil e, assim, reconhecê-la na sua expressão concreta.

O autor coloca que devemos nos afastar de uma visão das crianças “como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (SARMENTO, 2005, p. 363). Em outra produção, em conjunto com outro autor dessa linha de pesquisa, Sarmiento questiona a universalização dá destaque à criança como agente na produção cultural e simbólica:

Assim "ser criança" varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO E PINTO, 1997, p.17).

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (SARMENTO E PINTO, 1997, p. 20).

O que os autores expressam é relevante, pois nos leva a pensar a infância não como uma coisa em si, mas um processo de carácter social e histórico. Este pensamento nos permite caminhar na nossa argumentação, que questiona o lugar da escola como instituição que padroniza a experiência da criança e desconsidera a infância como uma construção social e

histórica. Tal perspectiva é criticada por autores contemporâneos como Barbosa (2007), o qual aponta para a necessidade de transformações:

Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país (...) como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas (BARBOSA, 2007, p. 1062).

O que esperamos das crianças? Que comportamentos queremos que elas aprendam? Questionar estas perspectivas nos conduz a conceber o desenvolvimento de um pensamento que orienta a formação do educador em termos não do acúmulo de conhecimentos e procedimentos pedagógicos, mas da problematização dos fundamentos éticos da docência.

No caso da educação infantil, uma docência que se constrói na consciência de estar em relação com indivíduos ativos, perguntamos se um dos elementos constituidores desta prática é a consideração da criança como um agente da produção simbólica e cultural, um sujeito com capacidade de se posicionar naquilo que diz respeito às suas próprias experiências.

Delgado e Muller (2006) fazem uma entrevista a Sarmiento onde ele desenvolve temas como a infância e a educação infantil. Em um trecho de suas respostas, vemos um comentário que aponta para uma realidade em que:

(...) estudar a infância a partir do seu próprio campo, e portanto, a criança antes do aluno e a interação social inter e intrageracional antes da instituição, constitui um trajecto científico que a Sociologia da Infância propõe. Evidentemente, este antes não é cronológico; significa uma anterioridade ontológica: o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicosocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola (DELGADO; MULLER, 2006, p.17).

Seu pensamento ajuda a entender a escola como uma categoria particular de instituição educativa, com diversos recursos programados de antemão, como métodos de ensino, cursos de formação ou encontros entre professores e famílias. Há, por outro lado, um contínuo processo de rompimento das estruturas básicas da família, novas configurações familiares que pensam de maneiras diferentes a educação de seus filhos, e mesmo assim, a escola resiste à necessidade de se repensar e buscar acompanhar as complexas transformações que ocorrem no sistema cultural.

A escolarização da infância é um processo que conforma um lugar social para a criança e no qual se revelam práticas educativas específicas em torno de determinados objetivos. Dizem, Bartholo e Tunes (2009) sobre a criança:

As instituições para a sua educação não são para ela, mas para quem cuida dela; as brincadeiras que inventou transformam-se em indústria de brinquedos, que usurpam a sua potência criativa, ou em estratégias pedagógicas que, as convertem em meios lúdicos para alcance de finalidades escolarizadas (BARTHOLO; TUNES, 2009, p. 2).

O foco é completamente na técnica.

Oliveira (2012) escreve sobre o panorama científico e legal que orienta as concepções sobre infância e sua escolarização:

Os avanços teóricos e legais quanto à educação da criança pequena, verificados, sobretudo, desde as duas últimas décadas do século XX, são indicativos de um consenso que desde então veio se construindo acerca não somente do papel social e político da Educação Infantil, mas também do valor educativo/formativo de creches e pré-escolas para a criança” (OLIVEIRA, 2012, p. 220).

É exatamente o ponto dos avanços teóricos que nos inspira a desenvolver um trabalho sobre práticas que problematizam a educação da criança pequena. Queremos, assim, trazer uma discussão sobre como se constitui o valor formativo da escola, não só para a criança, mas na consideração de que os professores também são aprendizes. Não é o objetivo do trabalho estabelecer um modelo que dê conta de todas as infâncias, das culturas infantis diversificadas. Ao contrário, buscamos contextos escolares específicos onde se problematizam as compreensões particulares de infância.

Compreendemos o processo educativo da escola como um lugar que favoreça o engajamento da criança com um cotidiano constituído nas relações sociais. Oliveira traz uma perspectiva sobre este tema:

O reconhecimento do papel educativo/formativo das instituições referidas – creches e pré-escolas – para a criança assenta-se também em premissas que ressaltam sua competência desde o momento em que nasce, o papel crucial dos primeiros anos de vida no desenvolvimento das potencialidades do ser humano e as interações socioculturais como o locus constituidor do sujeito. (OLIVEIRA, 2012, p. 220).

A escola, então, aparece como uma instituição que se manifesta na vida da criança, não só como espaço cotidiano que abriga, cuida e acolhe, mas como uma perspectiva dominante de produção de sentido sobre a infância e sobre o desenvolvimento infantil. Assim, a escola consolida um tipo de perspectiva de aprendizagem e instaura métodos e práticas universalizantes, que dificultam a emergência da subjetividade humana.

Existe uma crise nas metodologias utilizadas pelas escolas. As perspectivas a respeito dos processos de aprendizagem, como já argumentamos antes, favorecem o ensino reprodutivo e programador. Isto parece ser central para destacar a urgência de novas

possibilidades de formação docente e se configura como uma questão epistêmica, ou seja, tem a ver com a forma como se compreende a produção do saber e de conhecimento na docência.

Perguntamos então, inspirados pela crítica de Larrosa (2010) a uma infância capturada pela instituição escolar e submetida a ela, em que medida é possível pensar em uma Educação Infantil que se constitui não pelo conhecimento dos mais diferentes aspectos da infância, mas exatamente por tudo aquilo que ela não pode prever nem apreender da experiência da criança. Uma proposta que se caracteriza por tudo conhecer não faz mais do que obedecer a certa ordem ou método que estabiliza a experiência, torna-se um modelo de saber concreto e certo ao qual o outro deve se ajustar.

Mas, ainda segundo Larrosa, a criança escapa ao ajuste, foge dessa redutibilidade. Nos esforçamos em explicar as crianças através das bordas que criamos para elas, sem conseguir entender que elas não abrem mão de sua ontologia e afirmam sua alteridade a todo momento. Ele diz:

E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la) (LARROSA, 2010, p. 190).

Este é um ponto relevante para nossa argumentação, coincidimos com o autor no entendimento de que, se a infância não é um resultado previsível, uma submissão aos nossos modos de fazer e de pensar, devemos, então, estar atentos a este enigma, buscar um lugar de acolhimento para esta alteridade no nosso encontro com a infância. Assim, questionamos a reificação da criança como uma imagem feita pelo adulto e o modelo de educação que converte a criança em uma expressão daquilo que se configura como um projeto adulto de materialização, da realização do progresso humano.

Este pensamento apenas permite considerar a criança como um momento cronológico de um procedimento linear de constituição que já está previsto. Dessa maneira não só a infância, mas a própria vida fica abandonada, passiva ao acúmulo de formas prontas e intrínsecas de ser humano. Larrosa chama a atenção para estas temporalidades contínuas e causais, e diz que a infância pode existir em um outro nível de temporalidade, da novidade e da criação plena.

É de grande importância para nós, entender a criança como uma possibilidade de renovação, de originalidade. Como esta noção poderia fertilizar os modelos de escola? É de

nosso interesse compreender se estas questões afetam o professor em sua constituição e sua prática cotidiana. Para isso, então, é fundamental construir possibilidades teóricas que abrem campos para problematizar os aspectos éticos da constituição pedagógica de professores de Educação Infantil, como eles se posicionam diante da irredutibilidade e da imprevisibilidade da criança. Assim, nos interessa saber em que medida os professores conseguem realizar um estranhamento daquilo que eles mesmos construíram como certeza pedagógica.

De fato o problema fundamental da escola se instaura a partir do momento que as crianças devem se submeter a uma programação fechada em si mesma. A necessidade de corresponder a uma ordem e a um padrão de ser e aprender impede que as crianças tenham a possibilidade de se relacionar com o mundo à sua maneira, livres para desfrutar do prazer que vivenciam em suas descobertas e conquistas.

O projeto de escola hegemônico reduz o desenvolvimento humano a uma escala quantificável. Os sistemas de avaliação da aprendizagem baseados em escalas numéricas são uma ampla realidade até os dias atuais e são reflexos do profundo enraizamento histórico de algumas concepções científicas sobre o desenvolvimento humano.

Estas concepções também instauram uma dificuldade de trabalho para os professores e as frustrações acabam ocorrendo para todos os atores do cenário escolar. Para as crianças, em especial, pois são os sujeitos mais vulneráveis em uma relação que se torna vertical, muitas vezes por falta de clareza dos professores em relação a seu papel pedagógico. No entanto, o professor também sofre, muitas vezes, ao acabar tendo de cumprir agendas pedagógicas nas quais não vê sentido algum.

Os relatórios de avaliação produzidos por educadores podem nos ajudar a entender quais são as expressões do desenvolvimento infantil que são relevantes para os professores e que tornam visíveis as suas intencionalidades pedagógicas. O que é que está sendo observado nas crianças e seu desenvolvimento pelo professor de Educação Infantil? Porque isso lhe chama a atenção? Como o professor é capaz de elaborar uma percepção de seu contexto educativo à medida que aprofunda suas relações sociais com as crianças? Como se elaboram os valores e princípios que orientam o trabalho pedagógico dos professores desse nível de ensino?

As metodologias adotadas pelas escolas, em sua maior parte, têm resultado em um grande e contínuo processo de fracasso e evasão escolar. Está claro que as estratégias de ensino e aprendizagem precisam ser repensadas. Neste sentido, consideramos que o papel

fundamental do professor seria favorecer a construção de um ambiente que possa ser apropriado pelos próprios alunos, e assim impulsionar a emergência da relação singular destes sujeitos com o mundo. Apesar da existência de uma vasta produção de conhecimento que aponta para esta demanda, ainda vemos que o modelo escolar se baseia em uma perspectiva repetitiva da aprendizagem.

No contexto brasileiro, há alguns marcos importantes destas mobilizações. A Conferência Nacional de Alternativas para uma nova Educação (CONANE), em ambas suas edições, contribuiu para reunir algumas experiências nacionais que reconhecem a necessidade de revisão dos paradigmas pedagógicos vigentes e buscar experiências que problematizam os seus fundamentos e os seus próprios objetivos. Além disso, a CONANE se constituiu em um espaço de troca entre profissionais de diferentes áreas e educadores com as mais variadas formações acadêmicas. Chamamos a atenção para esta iniciativa pois parece ser uma maneira de incentivar professores a acreditar que é possível construir e reconstruir suas trajetórias, suas formas de pensar as crianças e sua atuação na escola.

Ocorre um processo crescente em nossa sociedade que consiste em exigir da criança o mesmo que se exige de um adulto. Queremos que elas consumam, que produzam, que acumulem informações, que devam, inclusive, provar que possuem essas informações por meio de avaliações. Neste sentido, a criança está vulnerável a uma concepção de aprendizagem que não lhe proporciona espaço de criação e expressão subjetiva. A noção de produção de resultados, especificamente, orienta com força os olhares para a experiência infantil na escola. Esta ideia remete ao produto, algo pronto, uma unidade ordenada, que pode ser mostrada e reproduzida quantas vezes for necessária. Perde-se assim a percepção do sabor da criação, do sentido que é construído pela criança na sua relação com o mundo. Não parece uma preocupação com o outro, um cuidado em percebê-lo. Segundo Tunes e Bartholo:

A percepção da criança como protagonista de sua própria vida, enraizada em sua época e cultura, ainda está muito distante das relações que nós, adultos, estabelecemos com ela. O reconhecimento da alteridade da criança - condição de possibilidade para que se possa dialogar com ela - ainda é algo estranho ao nosso comportamento (BARTHOLO; TUNES, 2008, p. 2).

Da mesma forma, as avaliações psicopedagógicas realizadas por educadores infantis são meros atestados de sim ou não em relação a habilidades adquiridas. Não há exercícios interpretativos que trazem luz às potencialidades e processos de desenvolvimento da criança, muito menos constitui ela seu próprio referencial nessa avaliação. Esta perspectiva desconsidera o tempo da criança, e instaura a ideia de programação e desenvolvimento linear.

O olhar padronizante fertiliza as concepções de infância e logo as práticas pedagógicas na educação infantil. Neste contexto é necessário trazer o educador como uma figura central para a reprodução da criança como um ser universal, sem história. Assim, me pergunto: como formar educadores para uma pedagogia que reconheça a singularidade de cada sujeito?

Didonet coloca:

Uma idéia que, a meu ver, poderia impulsionar um novo salto na garantia do direito de toda criança à educação infantil é a de que ela tem direito, onde quer que ela esteja, a um espaço projetado para suas próprias dimensões, reais ou potenciais (DIDONET, 2008, p. 52).

Assim, perguntamos: a transformação que queremos ver nas escolas pode ser impulsionada pelo enriquecimento e pela ampliação dos conceitos de professores a respeito do universo infantil e dos processos singulares de desenvolvimento? É de fato na interação com a criança que o professor pode dar sentido à sua prática pedagógica? Como a sua prática se conecta à experiência da criança, a um universo infantil, particular e singular? Qual é a especificidade do professor de Educação Infantil? O que o conecta à infância? Como pensa a seus alunos e como acessa os sentimentos e emoções das crianças? Será que este educador logra pensar na experiência da criança a partir dela mesma? Qual é o valor da subjetividade infantil para a organização de sua prática profissional?

Neste trabalho busco me inserir em um cenário de discussão e crítica das práticas pedagógicas correntes. Por um lado, a pesquisa acadêmica brasileira busca trazer novas formulações conceituais e perspectivas teóricas que apontam para uma transformação na forma de fazer educação, inclusive em termos de políticas nacionais (DIDONET, 2008). Ao mesmo tempo, vemos surgir nos contextos escolares o desejo de repensar seus fazeres pedagógicos e renovar os olhares sobre o outro que aprende. É visível o crescente surgimento de redes de mobilização dentro das escolas e comunidades escolares que despertam para a criação e a inovação.

Tal transformação não se cria a partir do emprego de habilidades objetivas e pré-estabelecidas, mas sim da capacidade de professores em observar e estar atentos às demandas, desejos e emoções das crianças em seus processos de aprendizado. Reconhecemos, portanto, com base na perspectiva cultural e histórica de González Rey que a escola deve praticar uma educação centrada nas relações entre os sujeitos. Esta pesquisa é orientada por tal perspectiva e, assim, queremos, entre outras propostas, destacar o valor da dimensão afetiva e emocional

como base do diálogo e da abertura do educador para compreender e integrar o aluno no cotidiano da sala de aula.

A criação de espaços de diálogo entre professores e crianças é uma prática pedagógica que favorece a produção e expressão de sentidos subjetivos na relação professor aluno. Essas situações dialógicas permitem que os sujeitos reflitam, organizem e expressem seus pensamentos, e ao mesmo tempo, desenvolvam a capacidade de estabelecer relações entre si. que também se configura como elemento presente no grupo. É interessante identificar que tipo de estratégias pedagógicas permitem e promovem esses espaços de fala e posicionamento. Os professores devem ser capazes de explorar diferentes recursos e atividades que favorecem a transformação da sala de aula em um terreno fértil que permita o erro e a dúvida, fundamentais para o processo de aprendizagem.

2.2. (Trans)Formação e docência na Educação Infantil

Escrevemos a partir do nosso interesse em investigar os processos subjetivos que constituem a formação docente dos professores da Educação Infantil. Desde já, é importante argumentar a favor da formação docente não com um fato concluído ou um meio para acessar um estatuto profissional. Tampouco é possível partir da ideia que este processo se organiza linearmente e que produz resultados padronizados e modelos técnicos de atuação. Ao olhar para o professor com esta lente, está se deixando de reconhecer uma diversidade enorme de possibilidades e novos olhares para a compreensão do ato educativo. Segundo Madeira Coelho:

Por outro lado, estudaram-se modelos de currículos, de gestão, de formação em uma concepção linear de um pensamento educativo único e predominante em que se sobrepõe normas a serem seguidas sem considerar as múltiplas experiências que os sujeitos da relação educacional trazem para o contexto do ensinar-aprender (MADEIRA COELHO, 2012, p. 122).

As pessoas não se tornam educadoras no momento em que ganham um diploma de curso. Certamente, este é um processo que ocorre à medida que o sujeito se percebe ativo em uma comunidade que produz conhecimento sobre o seu fazer pedagógico. O cotidiano de vivências, portanto, constitui um forte estímulo à constituição do sujeito educador, à medida que lhe apresenta os desafios vinculados a esta profissão.

Usamos a categoria “tornar-se professor” (MADEIRA COELHO, 2012) para delinear nossa argumentação e buscar problemas teóricos para esta investigação. Nosso foco é na

trajetória da prática docente como aspecto constituidor do sujeito educador e nos processos de produção de saberes específicos que se realizam na elaboração das experiências vividas.

Buscamos uma perspectiva de compreensão da constituição do educador infantil para além de sua formação técnico-científica. Não deixando de reconhecer o valor desta, mas procurando destacar outros processos valorosos para compreender a trajetória e o desenvolvimento do sujeito educador. Dentro das dificuldades e prazeres vivenciados no exercício de seus ofícios, o que os mobiliza, como se elaboram as transformações que configuram uma reorganização da prática e da percepção de si mesmo como educador infantil?

Segundo Tacca (2004):

Conjugar essas dinâmicas, entretanto, exige não apenas competência técnica, mas também compromissos e responsabilidade, permitindo-nos avançar para a exigência da compreensão humana do processo (TACCA, 2004, p. 108).

Neste sentido, a prática pedagógica não pode ser compreendida como um trabalho meramente técnico. Só esta dimensão da atuação docente não garante a criação de contextos dinâmicos e flexíveis que estimulam os processos de aprendizagem de professores e alunos. Neste panorama o que se observa é uma enorme infertilidade de processos criativos vividos pelos professores, que precisam recorrer a programas prontos, recursos e estratégias puramente reprodutivas. Tunes aponta esta padronização:

Então, escolhe-se o que ensinar, como, quando, por quanto tempo e o que se vai ensinar. Ou seja, programa-se o professor para que ele, por sua vez, programe o aluno (TUNES, 2011, p. 9).

A constituição da docência assume, então, uma centralidade no debate sobre a instituição escolar. Tornar-se professor é um processo que não diz respeito apenas ao acúmulo de informações e ao emprego de suas capacidades intelectuais e das tecnologias pedagógicas vigentes. Portanto, pensamos ser necessário articular o surgimento da dimensão afetiva e da sensibilidade do educador ao debate da constituição docente e às exigências de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com o outro.

Alguns trabalhos (ZAPELINI, 2009; KISHIMOTO, 1999; MONTEIRO, MONTEIRO E AZEVEDO, 2010) encontrados na pesquisa bibliográfica sobre processos formativos na docência em Educação Infantil trazem pesquisas que exploram as políticas de formação e a percepção de professores em relação às contribuições destas ações formativas. Outros, dão prioridade às percepções de professores sobre seus alunos (Vitta e Monteiro, 2010) ou os

impactos de suas estratégias pedagógicas no trabalho com crianças em adaptação escolar (ESCARABOTO, 2007). Estes trabalhos contribuem para ampliar o nosso olhar sobre as experiências vividas por professoras e professores em escolas de Educação Infantil, priorizando compreender o que os mobiliza e como se impulsiona nesses sujeitos a reflexão sobre o ato de educar. É de grande importância para nós discutir como se dão as reflexões, mas, sobretudo, em que medida a docência pode ser ressignificada e de que maneiras o cotidiano escolar exige dos educadores uma mudança e revisão constante de suas práticas profissionais.

Vemos a importância do protagonismo de professores na construção e implementação de ações formativas que lhes garantam espaços de troca e de expressão dos problemas e desafios vividos nos contextos de sala de aula. Embora os espaços formais e deliberados de formação sejam significativos e contribuam para a trajetória dos profissionais da educação infantil, todo este conteúdo apreendido só adquire significado no fazer pedagógico e na relação com as crianças. Neste sentido, traz a discussão sobre a complexidade dos processos de formação de professores. No entanto, é relevante a produção de novas pesquisas que abordem a constituição docente na Educação Infantil a partir da perspectiva teórica dos processos de aprendizagem como produção subjetiva (González Rey, 2008).

O educador não é um produto, para, além disso, deve ser pensado como um produtor. É relevante dizer que as experiências vividas dentro da escola e em outros espaços relacionais da vida social do sujeito educador, mobilizam a consciência de que ele é um sujeito ativo na sua relação pedagógica com a criança. O professor é afetado na interação com o contexto educativo a que pertence, não só pelas pessoas que constituem este espaço, mas também pelos imperativos institucionais, os modelos de ensino e as exigências de resultados nos processos de aprendizagem das crianças.

Illich (2002) aborda a ética da sabedoria como o próprio caminho. Assim, conhecer e saber não se trata do domínio que se tem sobre o intelecto, mas de uma força mobilizadora, que se constitui como o aprendizado. É mais interessante perceber e pensar a educação como um processo que garante que o outro viva uma eterna busca, que transite pelas verdades inconstantes que este mundo nos possibilita e permita que cada um se torne uma pessoa diferente.

Esta filosofia contribui para pensar a realidade das escolas, seja na aprendizagem das crianças e nos processos de formação dos educadores. Será possível fertilizar com estas ideias

a educação atual? O pensamento intelectual e acadêmico deve estar comprometido nas suas agendas de pesquisa a ajudar a desvelar esta questão. O aprendizado tem se tornado uma missão muito solitária em nossas escolas e não se dá valor algum à liberdade dos pensamentos. Esta proposta que foca nos conteúdos e não nos interesses de pesquisa das crianças é controladora. Percebemos a sabedoria como a trajetória de cada ser em seu próprio desenvolvimento. Assim, buscamos garantir a possibilidade de cada um ser o que é e se transformar quantas vezes seja possível.

Larrosa (2002), propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido, em vez da relação teoria/prática. Isto significa distinguir o campo da experiência como aquilo que nos afeta, para além de um mero acúmulo de informações. Segundo o autor, a informação nos transforma em sujeitos informado e informantes, que sabe muitas coisas e se preocupa em buscar cada vez mais informação. A ênfase na informação diminui a nossa capacidade de viver experiências. Seu olhar é preciso:

Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação (Larrosa, 2002. P..22)

A experiência perde lugar para a nossa constante falta de tempo, para o excesso de trabalho e para as relações efêmeras que se constituem com o cotidiano. Ao mesmo tempo que nos excitamos e nos sentimos estimulados por uma série de novidades e vivências instantâneas, estas não chegam a se configurar como experiências significativas.

Assim, a discussão sobre a relação acúmulo de informação/formação docente contribui para pensar uma crítica às perspectivas que adotam a formação técnico científica como o principal elemento constituidor da docência e acabam por menosprezar outras experiências relevantes para o sujeito, como suas histórias de vida e as relações sociais construídas no âmbito de sua prática pedagógica. Neste sentido, a transformação vivida pelo educador não se racionaliza em termos de instrumento de trabalho, mas como constituição subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2008).

Dessa forma, é necessário fazer uma verdadeira problematização dos métodos e demais dimensões das práticas pedagógicas dominantes e pensar a inovação e a criatividade desde um ponto de vista que estas ideias apontem para novas concepções de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A emergência da inovação não deve estar preocupada apenas

em relação ao que é feito em sala pelo professor e como é feito, mas, de alguma maneira, ser percebida como uma pulsão de ampliar e repensar a compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

Esta é uma transformação que pode surgir desde o interior dos modelos rígidos. Sabemos que existem professores que percebem os limites do alcances e possibilidades desses sistemas. Inovar, para ajudar nosso leitor a acompanhar a argumentação que orienta todo nosso pensamento, nos parece ser um lançamento ao desconhecido, implica em extrapolar o que sabemos ser e alcançar tudo aquilo que não sabemos que podemos nos tornar. Assim, muda-se a lógica da atuação, passa-se a dar valor àquilo que não dominamos, que não controlamos.

Pensamos que as vivências pedagógicas na formação acontecem à medida que o professor investiga elementos constituintes de sua prática, que lhe permitem se posicionar diante desta prática e perante cada criança com quem está em relação. Como ele chega a conhecer a necessidade de cada criança? Ele expressa a percepção dessa singularidade no seu ato educativo? Estas são algumas perguntas que nos acompanham constantemente ao longo destas reflexões que tecemos. Reconhecemos que o processo interativo entre professor e aluno mobiliza processos de aprendizagem para ambos os lados dessa relação. Queremos focar precisamente nos sentidos dados pelos educadores a essas interações e como elas impactam sua constituição como docentes da Educação Infantil.

3. EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA CULTURAL E HISTÓRICA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

3.1. A Constituição do professor e sua relação com o Outro

Um aspecto que me inquieta como estudante da Educação é a responsabilidade de ter feito esta opção de me dedicar a problematizar as relações humanas. Que visões de mundo estarei evocando? Será que chego a ter clareza dos meus posicionamentos e dos meus pontos de partida? Refletir e digerir estas questões não é uma tarefa simples e, se for, significa que provavelmente estamos ignorando algum aspecto que complexifica tudo de novo.

Vivemos, de fato, em um projeto cultural constituído pela afirmação de base ética e científica de que existem padrões para a experiência humana. Este fundamento traz consigo uma forte concepção que instaura aquilo que é normal e esperado no curso de desenvolvimento de uma pessoa, ou seja, preocupa-se em observar se o indivíduo cumpre ou não a expectativa conhecida e definida a priori do que denominamos de desenvolvimento humano. Chamamos a atenção para o fato de que o estabelecimento arbitrário desta normalidade científica impõe parâmetros que orientam nossas concepções e olhares sobre a experiência do homem no curso de sua vida e nos leva a marginalizar os aspectos humanos que não se encontram dentro dos limites do padrão.

Historicamente, o conhecimento científico é responsável pela reificação da experiência humana. Por meio de teorias deterministas, investiu-se em formular paradigmas do desenvolvimento humano como uma força absolutamente linear e dos domínios do natural e do biológico. As concepções de desenvolvimento humano de raiz determinista biológica expressam a ideia de progresso inerente (GOULD, 1999). Assim, o indivíduo é constituído por uma essência determinada em absoluta independência a quaisquer aspectos culturais e históricos.

Estes fundamentos são as bases de uma produção científica que consolidou o projeto determinista, cujo objetivo era precisamente transformar qualidades humanas em entidades isoladas passíveis de observação em uma perspectiva gradual, que vai de uma menor quantidade para uma maior quantidade. Assim aconteceu com a noção de inteligência, que se tornou uma escala de medida que se encontra em maior ou menor quantidade no indivíduo.

Seja por meio do estudo da anatomia humana ou da aplicação de testes de conhecimento, estas teorias buscam explicar a inteligência como uma coisa única, inata,

hereditária e mensurável (GOULD, 1999). Assim, a inteligência como entidade isolada define o ser humano como um produto de ordem biológica, que se desenvolve em uma escala única e contínua.

Por outro lado, observamos um pensamento radicalmente diferente do proposto pelo projeto determinista: ao longo de sua obra, Vigotski desenvolve uma enorme contribuição com seu enfoque qualitativo do desenvolvimento e da constituição social do homem, que rompe com a compreensão de um corpo orgânico ou biológico que se projeta em um sentido linear do desenvolvimento. Em vez de se questionar sobre a inflexibilidade e a rigidez das características orgânicas para a constituição humana, Vigotski queria entender a ampla variabilidade do homem em termos do seu desenvolvimento cultural. Por um lado, a ausência e a aridez, por outro, a plena capacidade de reorganização do ser humano no curso de sua história.

Muito mais do que isso, ele nos traz elementos fundamentais para compreender o desenvolvimento da psique humana como uma produção constituída por aspectos históricos e culturais específicos. Vigotski concebe a relação entre natureza e cultura como um processo de rupturas em que o corpo orgânico é constituído pelo fator cultural. Estes processos implicam a emergência de novas formações no curso do desenvolvimento humano: é precisamente contra a perspectiva inatista e determinista que desenvolve a sua *Defectología* (1997), negando o enfoque quantitativo como uma maneira correta de investigar os processos de desenvolvimento.

Reconhecer a cultura como sistema gerador do desenvolvimento faz emergir a unidade complexa entre o individual e o social como aspectos constituidores do ser humano. Nessa concepção, não há uma ordem social e uma ordem psicológica sobrepostas uma à outra, o que implica em compreender o desenvolvimento como um sistema dinâmico, uma produção histórica. Assim, uma vez que compreendemos estes processos humanos em sua complexidade, negamos o desenvolvimento como uma característica a priori que habita o indivíduo.

Segundo ele, a base biológica humana é transformada pelos aspectos culturais. A própria noção de perda não faz sentido para Vigotski. Se pensamos de acordo com sua proposta teórica sobre a compensação, alcançamos a noção de que o desenvolvimento humano é o processo de encontro com a adversidade. Um processo cíclico, um tempo de desencontro e outro de encontro. Neste sentido, o desenvolvimento deixa de ser uma força por

si só, linear e plana, mas aparece em uma postura manifesta e ativa diante de uma situação vivida. O desenvolvimento não é apenas o resultado da influência do meio nem de uma estrutura orgânica, mas a correspondência dialética biológico cultural.

É importante destacar que, para Vigotski, seus princípios teóricos tinham como objetivo não apenas se contrapor a outras concepções dominantes sobre desenvolvimento humano à sua época, mas também alcançar a prática educativa realizada nas escolas da união soviética. Por isso, ele fala de uma educação que se compromete menos com a deficiência em si e mais precisamente com a pessoa deficiente e as consequências vividas por ela no âmbito das relações sociais que estabelece.

Embora este trabalho não direcione seu enfoque no debate sobre deficiência e educação, os aportes teóricos de Vigotski nesta obra são fundamentais para enriquecer a concepção de desenvolvimento humano em uma perspectiva dialética, que implica em reconhecer uma articulação dinâmica entre o sujeito e seu lugar social e histórico na relação com o outro.

É interessante, inclusive, abordar a questão da constituição docente a partir da perspectiva histórico cultural, uma vez que ela nos ajuda a questionar alguns dos mitos sobre o “bom professor” ou o “mau professor”, as fundamentações e rotulações que acabam por dominar sua espontaneidade e criatividade. Pensar o próprio ato educativo como uma instância em si mesma, ordenado e posto desde sua gênese como algo perfeito ou algo incorreto nos afasta da complexidade que queremos alcançar com a consideração da unidade entre o individual e o social. Assim, nos aproximamos das questões de ensino e aprendizagem em uma perspectiva que pensa o diálogo entre professores e alunos como a “matéria básica que constitui a docência” (MADEIRA COELHO, 2012, p.112).

Queremos investigar as possibilidades de um sujeito professor que, ao mesmo tempo em que constitui o outro, é constituído pelo outro no curso de sua trajetória na docência. Entendo o espaço escolar como um contexto social onde participam diferentes sujeitos que se constroem e se afetam mutuamente em uma relação de subjetividades em convivência. Para falar de escola, necessariamente temos que falar de pessoas, suas ações e concepções de mundo. Assim, buscamos a complexidade da relação com o outro no processo de constituição do sujeito, afastando a perspectiva do sujeito como mero resultado da relação com o outro.

Do ponto de vista psicológico, a dinâmica relacional não é simples nem linear. Ao contrário, é um acontecimento vivo, contraditório e multidimensional, que pode direcionar a constituição de diferentes configurações da personalidade, ainda que

esta guarde sempre uma unidade interna, uma relativa estabilidade. (TUNES; TACCA; BARTHOLO, 2005, p. 690)

Para fins de ampliar nossas possibilidades de investigar a docência, queremos centralizar a discussão em torno da ideia de sua constituição por meio da relação social. Recorremos, portanto, a uma bibliografia que aborda a complexidade das relações sociais vividas em contextos escolares como uma questão central na discussão sobre a docência e o fazer pedagógico na escola. Sobre o processo de “voltar-se para o outro”, escrevem Tunes e Bartholo:

Ensinar, verdadeiramente, não comporta portanto, generalizações significa, antes de tudo, o voltar-se para o diferente, o singular, o reconhecimento da alteridade do outro e sua irredutibilidade (TUNES; BARTHOLO, 2004; p. 53).

A noção de irredutibilidade merece uma atenção específica ao falarmos das relações entre professores e alunos e, de maneira geral, da relação entre escola e crianças. Pensando criticamente sobre o projeto de escolarização da sociedade, é necessário repensar a possibilidade que a escola se torne um espaço de “refúgio” do sujeito (ROSSATO, MARTINEZ, 2004). Neste sentido, pensamos que a escola e, mais concretamente, a figura do professor, deve assumir o reconhecimento e o valor da individualidade do outro. De que maneiras este reconhecimento impacta nos valores e na constituição do docente na educação infantil?

Reforçamos este questionamento que nos acompanha ao longo do texto, pois nos parece ser apropriado trazê-lo neste momento de reflexão sobre a constituição do professor como prática sistêmica que ocorre na complexidade do cotidiano escolar. Criticamos a maneira como, na sua relação com o outro, a escola se limita a consolidar e impor técnicas e procedimentos que apontem para resultados pontuais de aprendizagem.

Torna-se relevante, então, afastar-nos de uma perspectiva que orienta o processo educativo como um grande campo cujo objetivo é estabilizar os problemas e gerar a normalidade no ato de aprender e conseqüentemente, no ato de ensinar. Dessa forma, o que compreendemos como processos de aprendizagem não se configuram como respostas inerentes a uma correspondência externo-interno, mas se constituem como possibilidades de atuação e pertencimento aos espaços sociais.

Todo o aporte da perspectiva histórico cultural nos auxilia a olhar para os processos de desenvolvimento das pessoas do ponto de vista de seu potencial, raízes e trajetórias específicas. Dentro dessa perspectiva, queremos pensar nas possibilidades de relações pedagógicas favorecedoras da aprendizagem (BATISTA; TACCA, 2011).

Assim, as categorias de relação social e confiança ganham um grande significado teórico para compreender os processos constitutivos da aprendizagem na escola. A relação social profunda entre docentes e alunos, nesta compreensão, é capaz de impulsionar o crescimento de ambos. O espaço dialógico se torna uma força e permite que se estabeleça um encontro no qual se manifesta o desenvolvimento humano.

O amplo convívio entre professores e entre professores e crianças, a possibilidade de compartilhar o cotidiano com uma pluralidade de sujeitos que estão em pleno processo de tomada de consciência sobre o mundo e sobre sua identidade, pode se tornar um forte mobilizador da constituição docente. Neste sentido, as experiências transbordam aquilo que o próprio professor pode esperar, vão além de sua capacidade e podem gerar o desejo e a vontade de transformação.

Tacca (2004) expressa a perspectiva que busco adotar para perceber o fenômeno da formação do docente na sua relação com o outro.

Compreender quem somos, por que e para que percorremos a existência sempre nos levará ao encontro do “outro”. O pensar, agir e o sentir sobre si mesmo perpassam o pensar e o agir a partir da relação com o outro. Tornamo-nos pessoas na perspectiva da alteridade. (TACCA, 2004, p. 102).

O seguinte trecho nos inspira a pensar algumas destas questões:

A forma como o professor organiza contextos, como percebe a si mesmo em sua ação, como interpreta situações e conceitos em relação à sua atuação profissional age em dupla direção: orientam-se em relação ao Outro, mas também transformam quem as agencia. Assim, práticas pedagógicas são, simultaneamente, capazes de possibilitar mudanças “para fora”, bem como mudanças transformadoras “para dentro”. Processos de ensino socialmente construídos que, constantemente, se renovam como aprendizagens subjetivas. (MADEIRA COELHO, 2012, p.113).

Temos aqui uma perspectiva teórica que coloca os processos de constituição docente integrados a um processo histórico e cultural de aprendizagens e experiências que podem mobilizar a transformação do professor. Neste sentido, está se reconhecendo a plena pluralidade de estratégias pedagógicas e, mais, a singularidade na maneira de perceber o ato educativo. Podemos pensar então, sobre a existência de poéticas singulares dos professores, linguagens criativas que instauram identidades pedagógicas próprias e maneiras únicas de perceber o compromisso com o Outro.

Por mais que constantemente sejam estabelecidas práticas padronizadas, haverá sempre a possibilidade de um professor que se apropria da sua condição de sujeito ativo e amplia seus próprios horizontes de atuação profissional. Isto não quer dizer que todos os

professores agem dessa maneira, mas traz uma perspectiva de estudo teórico sobre transformação e inovação nos processos de ensino a partir da relação com o outro. A Educação Infantil demanda que olhemos para o ato pedagógico além da interação entre professor e criança, inclusive, repensando as maneiras de inserção e participação das famílias nas escolas como formas de problematizar os processos educativos.

É necessário reconhecer a emocionalidade e a dimensão afetiva das relações profundas que docentes constroem nas escolas. Precisamente, é na articulação das histórias pessoais dos educadores com as relações sociais construídas diariamente entre sim como equipe, e com as crianças de suas turmas é que se mobilizam os processos de constituição da docência. É deste afeto com e pelo outro que quero me aproximar. Ouve-se muito dizer das pessoas que trabalham com educação que elas trabalham por amor. É verdade que as relações sociais que são construídas nas escolas têm um impacto profundo naqueles que pertencem a estes contextos, mas não se trata de um universo desprovido de conflitos ou situações problemáticas. Esta ingênua perspectiva é redutora das emoções e da produção simbólica/afetiva dos professores nas escolas. Por outro lado, menospreza o valor dos desafios e conflitos encontrados no cotidiano como elementos constitutivos da docência.

Somente aqueles que vivem estas experiências na prática, que participaram dos momentos de intimidade e de troca profunda neste espaço social saberão reconhecer o valor destas experiências para a formação docente dos professores no curso de sua existência como sujeitos na escola. Será que o professor apenas reconhece como afeta ao outro na sua condição de docente, ou ele se deixa afetar pelas relações singulares que vive cotidianamente?

De forma muito poética, Larrosa nos faz pensar sobre a categoria paixão como um ato, um fazer consciente na busca da experimentação:

A paixão funda, sobretudo, uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu, e por isso, justamente, é capaz de me apaixonar (LARROSA, 2015, p. 29).

Voltamos a pensar sobre a importância da alteridade no fazer pedagógico e na constituição docente. Tomando a noção de paixão de Larrosa como um sentimento que nos apresenta e nos convida para o novo, pensamos que o cotidiano da educação proporciona a seus agentes e integrantes a constante possibilidade de emergência deste alcance. Assim, ampliamos nossa perspectiva sobre a constituição docente como um processo não só de

conquista da autonomia, mas também do desenvolvimento da heteronomia, do afeto, da emoção vivida em comunidade com o outro.

O sujeito passional é possuidor de uma força que engendra um saber e um fazer. Não o faz por acúmulo de conhecimento sobre o outro, mas reinaugura o saber constantemente. Tomamos emprestado deste autor uma expressão que nos parece ser apropriada para esta discussão, ele conceitua a experiência como aquilo “que nos acontece, que nos toca” (Larrosa, 2015 p.20). Neste sentido, a experiência tem autoria, ela é uma criação, e não um fato em si mesmo. Não existe uma experiência igualmente dada para duas pessoas, ainda que elas vivam o mesmo acontecimento, pois a experiência, ou o saber, revela uma pessoa singular, histórica, cuja elaboração sobre o mundo se constitui dentro de um sistema próprio.

Assim, delineamos o espaço e o cotidiano escolar como um campo empírico para compreender a complexidade de percursos formativos na constituição docente. Se, por um lado, colocamos a relação entre professores e alunos como um elemento impulsionador destas trajetórias singulares, por outro, também é fundamental questionar qual é o lugar de expressão destas emocionalidades nos contextos escolares e em que medida as instituições caracterizam estas trocas como aspecto fundamental da formação dos professores.

O intercâmbio entre professores é uma oportunidade de produção de parcerias profissionais, amigáveis e inspirações. A socialização formal das atividades escolares não deve se reduzir às dimensões pragmáticas e operacionais das aulas, dos planejamentos e projetos pedagógicos. Mais que isso, pode atuar como um espaço de favorecimento do diálogo e da, de reconhecimento de práticas e constituições singulares. Portanto, é também objetivo da nossa investigação explorar se os professores da Educação Infantil reconhecem esta dimensão afetiva das relações com os colegas e como estas se tornam espaços coletivos para discutir assuntos de sua formação. Neste sentido, as relações e interações dos professores de uma equipe pedagógica também se constituem em relações de aprendizado:

O fato é que somos afetados e afetamos o outro na interação, e isso só é possível quando nos tornamos significativos para o Outro, colocando-nos nesse processo de interlocução, de interação e de diálogo. (MEDEIROS; MUDADO, 2007, p. 27).

Consideramos fundamental distinguir duas dimensões da relação entre o sujeito e o outro. No curso das interações pode-se olhar "para o outro", como também pode-se olhar "com o outro". Aqui o significado de olhar não se limita à faculdade da visão, mas sim, a uma perspectiva e um conjunto de sentidos dos quais se parte para a interpretação da realidade. Com isso, quero dizer que olhar "para" o outro indica uma postura humana que não chega a

compartilhar um horizonte de sentidos com o outro, pois parte de si mesmo, sem considerar a perspectiva singular do outro. Pensando na relação professor-aluno, quer dizer que não se estabelece uma relação profunda, um encontro de subjetividades. Dessa forma, a relação pedagógica fica comprometida e não chega a acontecer integralmente.

Por outro lado, olhar "com" o outro supõe um sujeito que participa de um processo social de troca e produção de sentidos, que inclui a perspectiva do outro e assume a possibilidade do diálogo como a própria situação de aprendizado (neste caso, para os professores.). Assim, a escola, enquanto instituição constituída por tensões e desafios, é um campo em que surgem situações que favorecem o engendramento de uma relação pedagógica na qual está implicada a postura de compromisso com o outro, uma relação vivida a partir da alteridade.

Este trabalho se propõe a investigar de que maneira o aprendizado da docência em Educação Infantil se dá na medida em que o professor investiga suas próprias experiências vividas no contexto escolar e de que forma elas mobilizam transformações nas suas concepções de educação sobre diferentes aspectos: no que diz respeito à perspectiva da alteridade e da percepção do valor do outro para a constituição de si. Neste sentido, buscamos trazer a interação do professor com seus alunos como uma relação social constitutiva da docência. Assim, queremos conceber estas relações a partir não de cisões e dualismos, mas desde as trocas humanas, não fundadas na divisão entre o Eu e o Outro, mas na interlocução entre os sujeitos do contexto escolar. Assim, buscaremos realizar um esforço teórico para avançar na compreensão da unidade teórica aprender/ensinar (MADEIRA COELHO, 2012).

Faz parte do processo constitutivo do professor que este se questione sobre suas ações pedagógicas e seus impactos nos diferentes sujeitos com os quais está em relação. Portanto, indagamos se em sua ação reflexiva o professor leva em consideração a presença do Outro discente não como um ser estranho, passivo, mas como sujeito de conhecimento. Assim, ao ter que se lançar criativamente para compreender o processo de cada uma daquelas crianças por quem é responsável, é que surge a possibilidade de reconhecer esse Outro como sujeito singular.

Por fim, fazemos uma ponderação: pensando especificamente nos contextos escolares e reconhecendo a escola como instituição produtora da diferença, concentradora dos métodos de ensino e aprendizagem, como é possível caminhar em direção a um olhar ético e político na constituição do educador como pessoa capaz de problematizar e confrontar sua própria

visão de mundo, suas maneiras de perceber as relações sociais e buscar examinar suas atitudes que reduzem e normalizam a experiência humana?

3.2. Teoria da Subjetividade

A Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005; 2010; 2012) constitui um aporte muito grande às questões que este trabalho quer explorar, uma vez que expressa um enfoque no caráter dialógico da relação entre o sujeito e o mundo. Para trazer elementos que ajudem a compreender a complexa relação do professor com a escola e os sujeitos que a compõe, quero abandonar por completo uma ideia unidirecional da troca indivíduo e sociedade.

Muitos modelos científicos não mediram esforços por caracterizar o desenvolvimento do sujeito como um ato de internalização de uma realidade exterior. É muito importante explorar este ponto para ter sempre em consideração um pressuposto teórico do qual devemos nos afastar para conseguir definir outro olhar para os processos de educação e constituição do sujeito.

É interessante pensar que a Teoria da Subjetividade surge a partir de uma discussão que emerge dentro da psicologia, embora suas propostas teóricas necessariamente nos levem a considerar outros campos do saber. Em especial, para este trabalho, as Ciências Sociais e a Educação. Neste sentido, esta teoria busca uma compreensão psicológica de ser humano que o situa dentro de complexos sistemas culturais, com os quais tem uma relação que é não só de pertencimento, mas também de criação e produção. Assim, a vida social e as experiências individuais são caracterizadas por uma unidade, o sentido subjetivo, articulação da expressão da subjetividade individual do sujeito nos diferentes espaços em que atua, com suas subjetividades sociais específicas.

Esta perspectiva nega qualquer dimensão reprodutiva nos processos de desenvolvimento humano. Um dos pressupostos da perspectiva reprodutiva é de que o ser humano é determinado pelos imperativos socioculturais, o indivíduo aparece como um mero reflexo da realidade na qual está inserido. Alguns conceitos como interiorização e assimilação fazem todo sentido dentro deste modelo de compreensão da experiência humana, do indivíduo não como agente, mas como produto das circunstâncias. Assim, torna-se subordinado à sua condição em si, perde seu potencial criador e produtor, sua natureza cultural e histórica.

A psicologia tradicional é marcada por seu caráter individualista, que caracteriza o indivíduo como um conjunto de respostas imediatas a estímulos e disposições de comportamento. Nessas perspectivas, a manifestação pessoal é tomada como uma simples conformação do desenvolvimento individual aos imperativos externos, às formas sociais. Não há criação nem produção individual, apenas reprodução (GONZÁLEZ REY, 2002).

González Rey (2002,2005,20008) procura negar a subjetividade como uma categoria reduzida a uma função psíquica, para abraçar uma perspectiva ontológica de um sistema gerador, à medida em que configura um sistema de desenvolvimento entre ser humano e cultura. Não há, na verdade, um desenvolvimento orgânico em si mesmo, independente da cultura e da produção simbólica do homem.

O enfoque histórico cultural abre caminhos para considerar e compreender o ser humano a partir da integração plena entre sua dimensão individual e sua dimensão social. Assim, não são duas entidades distintas do desenvolvimento humano. A categoria de sujeito é definida por González Rey a partir da “unidade inseparável entre sentidos subjetivos e subjetividade individual com a prática e caráter dialógico das práticas sociais” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 271).

Dessa forma, não existe uma ideia de sujeito ou de desenvolvimento humano descontextualizado, compreendido fora de seu pertencimento a um ambiente social e cultural específico. A abordagem cultural e histórica considera diferentes processos de subjetivação, como os que ocorrem no nível da subjetividade individual e que correspondem às trajetórias específicas dos sujeitos, suas histórias de vida, que reagem continuamente aos processos sociais de subjetivação, espaços de desenvolvimento do social e da produção simbólica e cultural de determinado grupo.

A categoria de sentidos subjetivos permite investigar o impacto que diferentes processos e experiências representam para cada sujeito. Assim, os sentidos subjetivos são articulações simbólicas, emocionais e afetivas, produzidas no curso de suas vivências como ser permanentemente individual e social. É fundamental a noção de González Rey sobre a correspondência dialética da subjetividade, em que a subjetividade individual e a subjetividade social são zonas que se organizam mutuamente, gerando um complexo sistema de inter-relações.

O autor faz uma discussão interessante entre emocional e simbólico e critica o pensamento que considera um subordinado ao outro, como se o simbólico fosse uma instância

explicativa do emocional, em que as experiências culturais e coletivas fossem capazes de esgotar a história pessoal do sujeito concreto, que vive um percurso singular de constituição subjetiva. Assim, busca-se estabelecer uma postura epistemológica que nega o dualismo indivíduo/social e consegue partir não só da dimensão social para a compreensão do individual, mas também realiza o percurso contrário, em que a produção subjetiva é essencial para o entendimento de como se organizam os contextos sociais.

Este é um dos questionamentos fundamentais trazidos pela teoria da subjetividade para a emergência dos processos subjetivos como sistema complexo que rompe com uma visão tradicional de psique socialmente determinada e constituída por entidades externas a esse sistema (GONZÁLEZ REY, 2004).

Portanto, esta ideia sistêmica da psique faz emergir a centralidade do sujeito na produção de si e do mundo. A subjetividade não é algo estanque, mero reflexo das experiências e dos processos sociais vividos pelas pessoas. Pelo contrário, constitui uma produção articulada a um conjunto complexo de configurações subjetivas que se afetam recursivamente. Portanto, a esta perspectiva de desenvolvimento humano nos convida a ultrapassar as relações lineares entre a dimensão externa e a dimensão interna. O sujeito deixa de ser apenas um reprodutor da cultura, um espaço vazio que é preenchido por uma ordem simbólica e cultural, para ser tornar uma unidade ativa e criadora na relação com o social.

É interessante ressaltar que estas manifestações subjetivas não são explícitas, pois não correspondem a uma manifestação causal e linear ou uma resposta comportamental ao ambiente. Mais bem, são organizações complexas que se manifestam na integralidade das ações do sujeito situado social, cultural e historicamente.

Para compreender este pensamento, é necessário buscar se afastar da dicotomia entre individual e social e tomar estes dois níveis como uma unidade integrada em que um é elemento constituinte do outro (GONZÁLEZ REY, 2004). Esta unidade é caracterizada por uma singularidade, então só é possível entender o desenvolvimento da produção subjetiva na articulação da subjetividade individual e a subjetividade social. O autor diz:

Essa subjetividade individual está constituída em um sujeito, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o status quo dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 206).

Esta produção deve ser entendida em seu caráter processual: o sentido produzido em uma determinada atividade humana não é uma entidade isolada, mas se integra a todas as demais atividades do sujeito e de seus diferentes espaços de atuação e pertencimento, constituindo um sistema complexo. Esta multiplicidade de sentidos é que define o sujeito na complexidade simultaneamente social e individual da configuração subjetiva.

A noção de configuração subjetiva tem relação com a noção de vivência, que se dá no próprio curso da experiência vivida. Não há de fato uma experiência em si mesma, mas uma elaboração subjetiva da experiência situada em momento específico da trajetória do sujeito. Reconhecer isto é buscar superar o projeto de constituição psíquica como reflexo da realidade exterior. Apenas conseguimos acessar e conhecer a experiência por meio dos desdobramentos e produções subjetivas que ocorrem na configuração subjetiva da experiência. Assim, o sentido é esta unidade das emoções e dos processos simbólicos que tem origens na própria interlocução entre a configuração subjetiva e a experiência.

Portanto, a subjetividade é uma produção do sujeito que ocorre na relação com o seu contexto sócio cultural, mas não se subordina ao caráter objetivo das suas experiências vividas. Pelo contrário, o sujeito se coloca diante dessas experiências a partir da produção de sentidos subjetivos que são delineados no processo de configuração subjetiva da experiência. Ou seja, as pessoas não são definidas pelas suas condições de vida, históricas e culturais, mas pela produção que realizam sobre essas condições.

Pode se afirmar que as configurações subjetivas da ação são um momento ativo do compromisso da personalidade não como estrutura intrapsíquica e sim como sistema aberto e em processo no sistema de configurações subjetivas que definem o aspecto mais estável da subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 29).

Uma noção fundamental sobre o sentido subjetivo é compreender que ele não se reduz a um evento ou uma entidade isolada, manifesta de maneira pontual. Ele é expressão de uma configuração subjetiva em curso e emergem na medida em que se constitui como momento específico dessa configuração histórica.

Outro aspecto relevante é que na produção do sentido subjetivo não se encontra apenas a experiência concreta em si ou a construção social dessa experiência, mas uma trajetória de emocionalidade e constituição que estão muito além da compreensão explícita do indivíduo, a dizer, suas marcas da infância, as suas histórias de vida, seu pertencimento a diferentes contextos sociais e culturais. Assim, a subjetividade é entendida como um processo simbólico

e emocional que se constitui no encontro das histórias singulares com os contextos sociais (González Rey, 2004).

Diz, González Rey sobre o conceito de sentido subjetivo:

Ao contrário, ela integra processos emocionais dentro de configurações psíquicas complexas que, embora envolvida de forma permanente com as ações do sujeito, expressam uma organização histórica de sentido que marca a especificidade singular dessa produção com o contexto onde essas ações ocorrem (GONZÁLEZ REY, 2004, p.138).

O sujeito é historicamente constituído, não é uma mera resposta ao presente, não está preso a uma perspectiva imediatista. Assim, há produção subjetiva quando o sujeito está integralmente engajado na ação concreta, nas consequências de suas ações e posições nos diferentes contextos sociais.

Da mesma forma, os sentidos se organizam historicamente e se desenvolvem na direção de uma configuração sistêmica. González Rey coloca que a personalidade não é uma entidade isolada, intrínseca ao sujeito, mas uma articulação, uma reorganização histórica da configuração de um sujeito específico. Os sentidos subjetivos se articulam e se integram às diferentes configurações subjetivas e às práticas do sujeito em uma relação recursiva e geradora de um sistema complexo de processos simbólicos e emocionais. A vivência é, portanto, um campo de desenvolvimento subjetivo e irreduzível a uma invariante universal (GONZÁLEZ REY, 2005).

3.3. Prática docente e Subjetividade

A intenção deste trabalho é trazer elementos para pensar a constituição do educador infantil a partir da sua ação no âmbito das relações sociais com as crianças. Para tanto, o aporte da teoria da subjetividade em uma perspectiva cultural histórica é um referencial teórico que permite destacar elementos fundamentais para compreender a prática profissional nessa área. Neste sentido, significa olhar para o educador como um sujeito em processo de aprendizagem, imerso em uma trajetória de produção de sentidos subjetivos que constituem sua prática.

Para González Rey (2014), o debate acerca dos processos de aprendizagem ignorou por muito tempo o caráter ativo do sujeito que aprende. Para adotar essa abordagem, é fundamental levar em consideração algumas posturas epistemológicas sobre a aprendizagem, como: abandonar a noção de conhecimento despersonalizado e desvinculado à experiência

subjetiva e reconhecer que sua produção se desenvolve na relação entre os diferentes sujeitos atuantes no contexto.

Partimos do princípio da Teoria da Subjetividade de que a aprendizagem é um fenômeno complexo que implica a expressão da intencionalidade e a emocionalidade dos sujeitos envolvidos nesse processo (GONZÁLEZ REY, 2012). Consideramos, ainda, a importância das relações sociais como espaço constitutivo dos sujeitos da escola. Segundo Tacca (2005):

Em uma sala de aula, alunos e professor, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade (TACCA, 2005, p. 216).

Buscamos, então, uma proposta de aprendizagem que vai para além de um processo de compreensão e uso de significados de ordem cultural de forma unilateral. Tal perspectiva enfatiza o caráter instrumental que menospreza a produção simbólica e a unidade sistêmica entre os aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento humano. Assim, insiste em centralizar os processos de aprendizagem como simples assimilação do mundo.

A escola constitui um espaço fértil de investigação de processos subjetivos, por ser uma instituição contraditória, constituída a partir de diferentes tensões, seja nas relações sociais que cria, ou no enfrentamento dos imperativos curriculares impostos. A abordagem histórico-cultural na pesquisa com professores permite pensar a escola com uma realidade complexa, onde as tensões e experiências vividas impulsionam a produção subjetiva de seus atores, sobretudo alunos e professores, o que impulsiona e gera ferramentas de aprendizado.

Esta perspectiva nos permite caminhar rumo ao pensamento de que, embora a escola seja uma instituição de poder social e historicamente conformada, os professores são sujeitos que possuem a capacidade de transformar o presente e a sua experiência atual, e portanto, podem ser vistos como agentes subversivos deste espaço social. Assim, torna-se de grande relevância dar atenção às suas histórias e vivências pessoais para assim compreender melhor o desenvolvimento dos processos subjetivos em espaços escolares.

É de grande interesse de nossa parte explorar como a subjetividade é considerada no espaço da docência e de sua constituição. A singularidade do sujeito se expressa em sua capacidade de criar, de abrir novos campos de sentido que se desfiem e se somam aos fluxos de sentido produzidos coletivamente. Os sentidos subjetivos constituem as configurações subjetivas que por sua vez se constituem como sistemas abertos à experiência e ao conjunto de sentidos que se reorganizam na experiência. Esta visão de desenvolvimento e

aprendizagem desloca a relevância da experiência em si para a elaboração singular e subjetiva do vivido. Assim, as emoções e processos simbólicos vividos na experiência não são processos isolados, mas intimamente relacionados às configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2012).

Neste sentido, a categoria de configuração nos permite compreender a experiência atual do sujeito não como um ato pontual ou que se relaciona a alguma entidade causal do comportamento, mas como expressão de uma conjunção histórica da pessoa. Assim, nos aproximamos do conceito de aprendizagem como uma produção cultural, simbólica e subjetiva diante do mundo, para romper com a ideia de assimilação. Este caráter cultural marca a aprendizagem como um processo inseparável da subjetividade em suas dimensões social e individual.

As inter-relações entre as duas dimensões da subjetividade se dão de maneira dialógica e complexa. Gonzalez Rey (2012) observa que embora a substância da produção de subjetividade seja a sua vida social, não existe uma relação direta entre o aspecto objetivo da experiência vivida e sua implicação subjetiva no comportamento da pessoa. Assim, o desenvolvimento psíquico não é uma pontual assimilação do social, mas uma produção constituída pelas experiências de vida, uma “rede” de articulação emocional e simbólica que gera sentidos subjetivos no encontro com a experiência.

Portanto, em uma sala de aula não estão presentes apenas os corpos dos alunos, mas toda sua complexidade social, cultural e histórica. A categoria “sujeito que aprende” está intimamente relacionada às considerações sobre a complexa relação entre configurações subjetivas e processos de aprendizagem. Neste sentido, este conceito auxilia a delinear um processo que se torna qualitativamente diferente daquele observado na proposta de massificação e padronização dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

O sujeito que aprende o faz à medida que é capaz de gerar sentidos subjetivos que se articulam ativamente às diversas configurações sistêmicas que constituem o sujeito e que possibilitam a organização e produção de recursos que impliquem em seu desenvolvimento pessoal. Para reconhecer esta nova perspectiva de aprendizagem como força integradora de aspectos cognitivos e afetivos, é necessário olhar criticamente para os processos e modelos escolares que perpetuam a mais pura repetição e padronização do ser humano e do conhecimento.

Surge, assim, a demanda de estabelecer uma perspectiva que favoreça, no contexto escolar, o aparecimento e a participação de um sujeito crítico e consciente. Interessa, especificamente, no curso deste trabalho, observar o processo de constituição da docência como um permanente repensar a experiência do aprender. Indagamos como se posiciona um sujeito professor que questiona as didáticas e representações hegemônicas de aprendizagem que excluem desse mesmo processo a reflexividade e a subjetividade.

A partir deste aporte teórico, concebe-se a sala de aula, então, como um espaço de desenvolvimento das configurações subjetivas, no que diz respeito aos processos sociais desse espaço, mas também em relação aos vínculos destas configurações com a produção subjetiva individual dos alunos.

Como favorecer o desenvolvimento de processos de aprendizagem que reconhecem esta perspectiva sobre a aprendizagem? Gonzalez Rey (2012) fala sobre o desenvolvimento de um espaço dialógico. Este é um processo de reconhecimento da singularidade do sujeito que aprende, que implica na construção de um espaço social de aprendizagem orientado para a provocação e a transformação, que permita o posicionamento e a produção subjetiva, garantindo a emergência do sujeito que aprende.

Precisamente, a perspectiva histórico cultural concebe a complexidade constitutiva dos espaços sociais e do sujeito, problematizando as orientações deterministas que expressam a ideia de relação causal entre ambiente e indivíduo (CAMPOLINA, 2014). Esta dualidade é refutada pela abordagem da Teoria da Subjetividade, que enfoca nos processos recursivos e dialógicos da aprendizagem por meio articulação das categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva. Neste trabalho, nos propomos a entender como se desfia o tecido da constituição docente sob esta perspectiva de desenvolvimento humano. Concentraremos na escola como o lócus de investigação da transformação docente. Concordamos, com Campolina, que nos diz que:

A escola compreendida na sua dimensão social e relacional, é dinâmica e capaz de gerar experiências múltiplas e diferenciadas, revelando que cada espaço social dela é dotado de uma dimensão subjetiva singular e única, constituída pelas interações sociais que ali se dão. Por sua vez, as interações sociais dentro da escola marcam de modo singular as experiências de professores e alunos, como também atuam na constituição das subjetividades (CAMPOLINA, 2014. p. 182).

Quando o professor chega à escola para experimentar a sala de aula, ele está constituído subjetivamente, um processo enraizado em sua trajetória como pessoa no curso de sua vida. Assim, à medida que articula suas experiências vividas no campo pedagógico à sua

própria visão do mundo e de si, irá descobrir formas próprias de manifestar seus desejos, suas perspectivas sobre Educação.

De acordo com a perspectiva cultural e histórica, que concebe os processos de aprendizagem na sua articulação com a produção de sentidos subjetivos, questionamos: Quais são os desafios vivenciados pelo educador infantil em seu espaço de trabalho? Como a sua subjetividade está implicada nesta percepção? O ser professor está relacionado a uma compreensão do aluno em suas dimensões emocionais e afetivas, seus processos subjetivos? Como o professor reconhece questões subjetivas em sua atuação na escola?

Portanto, queremos entender a prática pedagógica como um processo de aprendizagem em que ocorre a produção de sentidos subjetivos experimentados de forma complexa no cotidiano escolar. Assim, afirma-se a potencialidade geradora da subjetividade para consolidar uma perspectiva do professor como um sujeito histórico e autônomo, que escapa à determinação de uma lógica externa a ele e expressa uma postura singular diante do seu percurso. Neste sentido, algumas considerações são fundamentais de se fazer durante a pesquisa em campo, por exemplo: como o professor entende os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e qual é o seu papel nesses processos.

Quando nos referimos a um processo de aprendizagem, falamos desde uma perspectiva que permita olhar para a formação do professor em suas diversas dimensões subjetivas. A própria ideia de aprendizagem pode nos remeter a uma aquisição de recursos objetivos que irão se converter em instrumentos precisos e universais para a verificação de realidades. Negamos este ponto de vista e argumentamos a favor dos processos de aprendizagem como o desenrolar do imprevisível, da mudança. A emergência de um sujeito que atua diante da sua experiência, que articula a processos emocionais e simbólicos que orientam a produção de sentidos subjetivos da aprendizagem.

O professor, em sua condição de pertencimento a uma comunidade escolar, deve se engajar nas diferentes relações que constrói nesse espaço e buscar recursos para expressar-se na sua condição de educador e de sujeito de sua prática. Uma pergunta fundamental a se fazer é a seguinte: o reconhecimento, por parte do professor, da subjetividade do outro com quem estabelece uma relação pedagógica, constitui um elemento importante no reconhecimento de sua própria subjetividade enquanto educador?

Queremos entender a experiência de constituição do professor como um conjunto de sentidos subjetivos que são produzidos a partir da elaboração e da avaliação da prática

pedagógica vinculada a uma série de emoções e experiências vividas historicamente pelo sujeito. Identificar como se configuram estes processos traz um valor no sentido de compreender as trajetórias dos professores a partir de suas próprias práticas pedagógicas e como se dão as mudanças e crescimentos em suas reflexões sobre educação infantil. Martinez (2004) traz uma perspectiva de escola que estimula outras relações:

O contexto escolar constitui um dos diversos espaços de constituição da subjetividade individual, assim como a expressão da subjetividade social e, nessa condição, torna-se espaço de constituição de recursos subjetivos que intervêm na expressão criativa do sujeito (MARTINEZ, 2004, p. 91).

Também é usado como referência o conceito de estratégias pedagógicas de Tacca (2014), como foco na perspectiva de que as relações sociais estabelecidas na prática pedagógica são condições para a aprendizagem. No caso específico da presente pesquisa, este conceito é importante para compreender a unidade entre os processos de ensinar e aprender, pois se afasta de uma noção de acúmulo de métodos e técnicas como recursos externos utilizados pelo professor, trazendo o foco para os recursos relacionais e dialogais que orientam a prática do professor. Assim, reforçamos nosso argumento de uma constituição docente que se volta para a relação social, uma ação pedagógica que se desenvolve a partir do sujeito que aprende e não do conteúdo em si.

Se abandonamos a perspectiva de que dentro da escola existem pessoas que ensinam e outras que aprendem, passamos a considerar a possibilidade de emergir uma configuração da subjetividade social da escola como um espaço em que todos podem viver situações de aprendizado no sistema de relações sociais que se criam nesse espaço. Estas relações produzem cotidianamente a possibilidade da experiência, da emoção e do desejo de estar no mundo e descobri-lo. As interações entre professores e crianças são dinâmicas complexas que favorecem a expressão da subjetividade de cada um.

Da mesma forma que para a criança o aprendizado e a experiência não se reduzem a um processo meramente cognitivo, o saber particular do professor também se constitui com base nas emoções e no estar em relação com o outro. O professor se constrói e se produz no percurso de sua prática educativa dentro de um movimento descoberta e desenvolvimento de si mesmo. Estas descobertas se dão no seio de um processo de reconstrução das experiências vividas (CUNHA, 2005). A constituição do professor, portanto, vai muito além de um somatório ou um resultado de influências externas ou aptidões internas. Trata-se de um processo complexo de produção subjetiva e singular sobre as experiências que se vive na escola e na sala de aula.

Esta perspectiva é interessante pois explora a potencialidade do professor de se tornar sujeito de sua prática pedagógica e o situa dentro de uma trajetória de desenvolvimento dessa prática. Considerar a subjetividade do professor é renunciar a ideia de que se chega pronto à sala de aula e que seus recursos de atuação se encontram permanentemente definidos. A sala de aula pode ser um espaço de crescimento e produção de conhecimento não só sobre o mundo em si, mas também sobre cada uma das pessoas que constitui o espaço escolar.

Configuradas como um campo específico dentro da teoria da subjetividade, as pesquisas que tem como foco a criatividade e seus aspectos subjetivos trazem-nos muitos questionamentos sobre educação, especialmente em relação à constituição de professores nas relações com o seu contexto social de docência.

Um assunto que nos parece muito interessante é pensar como cada pessoa elabora seus propósitos, seus motivos, seus gestos no educar, como concretiza seu ato educativo de maneira própria. Para discutir sobre estes movimentos singulares na educação trazemos algumas reflexões de Martinez a respeito do valor gerador da criatividade no desenvolvimento do professor.

Em um de seus artigos, ela chama a atenção para os limites e alcances dos cursos de formação continuada, demanda tão presente nas equipes pedagógicas de tantas escolas:

Na maioria das vezes, quando se referem à preparação, os próprios professores a identificam como uma preparação técnica, ou seja, com conhecimentos sobre as deficiências, sobre adaptações curriculares, sobre como fazer ou quais atitudes assumir perante determinadas situações ou problemas. Não significa que essa preparação não é importante. O problema é que ela não é a única necessária, nem talvez, a mais relevante (MARTINEZ, 2014, p. 74).

Martinez sublinha a questão da inclusão e das deficiências, mas podemos pensar este problema para todas as áreas do fazer pedagógico. Na educação infantil seriam as preocupações a respeito de alfabetização, jogos matemáticos, como lidar com a agressividade das crianças, discussões sobre disciplina e por aí continua, indefinidamente. É comum escutar nos corredores das escolas e nos espaços de conversa entre os professores que faltam cursos de aperfeiçoamento e estratégias de formação das equipes. Este tipo de formação é importante quando consegue impulsionar o professor a se afastar dos modelos reprodutivos de métodos de ensino e cria suas próprias estratégias pedagógicas.

Portanto é interessante observar não só os percursos individuais relacionados à motivações e interesses na educação, mas também as experiências coletivas que possam favorecer a dinâmica social da criatividade, na qual ela toma um sentido mais concreto no pensamento e na prática pedagógica de um contexto escolar original. Convocamos o

pensamento desta autora que provoca reflexões profundas para compreender como se constituem as complexas relações entre a criatividade e outros sistemas simbólicos, como a motivação do professor (MARTINEZ, 2014). Seu pensamento é fundamental para elaborar uma perspectiva na qual a criatividade é problematizada como elemento constituidor de uma postura do educador diante de sua prática, mais do que um instrumento isolado ao qual se recorre para iluminar os caminhos da educação.

Martinez (2014) discute como a criatividade na educação é fundamental por ser uma ideia que se tornou um discurso e uma exigência muito grande no cotidiano escolar. Espera-se, tanto de alunos como de professores, que eles sejam criativos em suas formas de ensinar e aprender. A autora traz uma importante reflexão que problematiza a noção de criatividade como uma dimensão do trabalho pedagógico mais complexa que a novidade em si mesma. O ato inovador do professor deve ser pensado, deve partir de uma intencionalidade de mobilização dos processos de aprendizagem na sala de aula. A novidade é bem vinda uma vez que se reflete sobre seus alcances e ecos em um contexto particular, não como uma estrutura pedagógica a ser reproduzida invariavelmente.

Martinez tem muito cuidado em sua argumentação para não tornar a criatividade como algo que se tem ou não se tem, de maneira absoluta, em qualquer um desses extremos. Pensar a criatividade como um processo tão estável e rígido é o que nos impede de perceber sua complexa dinâmica e suas dimensões subjetivas. No caso de um professor, ser criativo não quer dizer que ele estará operando nesse status a todo momento, como uma máquina que age por programação, ou como alguém que segue um contrato. Esta perspectiva esvazia de sentido a relação do professor com seu contexto de trabalho, as relações sociais que vive com seus alunos e a singularidade do cotidiano da sua escola.

A criatividade, desta forma, aparece profundamente vinculada a uma ideia conservadora e retrógrada de inteligência, ambas como verdadeiras entidades isoladas e inatas que se possui ou não. Quantas são os professores que se convencem de que não foram iluminados com o dom de ser criativos e acabam recorrendo às estratégias padronizadas, em vez de se lançar pelos próprios caminhos? E, por outro lado, quantos são aqueles educadores, que por perceberem-se plenamente criadores, se esqueceram de problematizar sua própria prática e se autorizaram a prescindir do erro e da dúvida.

O professor pode experimentar diferentes momentos de criatividade, movido por aspectos emocionais e afetivos que constituem seu cotidiano na escola, seja na relação com as

crianças, na forma como elabora seu planejamento pedagógico, com algum conteúdo em particular que lhe interessa ou algum material diferente que será usado na sala.

A instituição escolar acaba por criar uma distância muito grande entre aquilo que o professor acredita poder fazer e o que efetivamente faz. Esta é uma das questões fundamentais no que diz respeito à falta de autonomia no trabalho pedagógico e suscita uma discussão sobre a própria estrutura da escola.

Assim, podemos perguntar se é possível conceber uma prática pedagógica que se torna inovadora não por lançar mãos de métodos ou técnicas específicas, mas pelo alcance de uma nova consciência e postura ética na Educação. Inovar, portanto, como ato de problematizar constantemente uma prática e um cotidiano pedagógico nas suas múltiplas dimensões. Isto nos leva a pensar a formação de professores com um processo que deveria impulsionar a problematização do ato educativo mais do que estabelecer e estabilizar procedimentos que geram resultados esperados.

O exercício da condição de sujeito professor se relaciona profundamente com estas conquistas. Entendemos que o processo de construção da autonomia é um aspecto fundamental para a emergência da subjetividade na prática pedagógica e que estas qualidades podem favorecer a constituição de um educador empoderado, que acredita poder contribuir criativamente, partindo de si. Assim, buscamos oportunidades para refletir sobre o reconhecimento dado a esta dimensão da formação docente. .

Portanto, ao falar de criatividade precisamos nos lançar em contextos de pesquisa que nos ajudem a visualizar a complexidade deste processo na dinâmica de cada educador. Um ponto central de nossas perguntas é compreender em que estão fundamentadas as intencionalidades do educador, se envolve uma produção simbólica, valores éticos e morais que se quer evocar ao assumir esta posição. .

Aqui já estamos falando da inovação não apenas como um elemento da prática pedagógica, vista pontualmente, em termos concretos, em ações inovadoras que sejam de sucesso ou não, mas numa perspectiva mais radical, uma postura ética diante da relação social que o professor estabelece com o aluno. Um respeito com a experiência vivida que se orienta, de fato, ao novo, ou até mais complexo que o novo, ao desconhecido.

A escola como instituição acaba por temer a inovação, exatamente porque ela é um recurso transformador, que leva ao desconhecido, àquilo que não está estabilizado e descrito

exatamente e, portanto, gera o incômodo. Este incômodo é a força motriz que deveria conduzir o desenvolvimento de perspectivas inovadoras e ferramentas para lidar com o novo, o diferente e singular.

4. OBJETIVOS DE PESQUISA

4.1 - Objetivo Geral

Analisar os diferentes aspectos que integram a constituição subjetiva do professor de educação infantil.

4.2 - Objetivos específicos

- Identificar aspectos da trajetória de vida pessoal dentro e fora da escola que são relevantes para a constituição subjetiva do professor de educação infantil.
- Compreender os espaços de relações sociais e seu valor na constituição docente.
- Analisar a prática pedagógica do professor a partir de suas vivências e desafios na escola.

5. EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA

5.1. Uma compreensão epistemológica

A pesquisa empírica foi realizada baseada nos princípios da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2002; 2005). Nesta perspectiva, o conhecimento científico é compreendido em seu caráter processual, e envolvida com um modelo teórico em desenvolvimento. A concepção de subjetividade na sua expressão cultural e histórica leva a uma compreensão complexa da realidade que não pode ser acessada por categorias universais. Este reconhecimento não permite conceber uma verdade, mas sim a possibilidade de diversas formas de organização e de processos.

Uma das virtudes da pesquisa qualitativa é a construção teórica da informação no curso do seu desenvolvimento empírico (GONZÁLEZ REY, 2005) Estes modelos teóricos permitem trazer visibilidade a aspectos não lineares e não objetivos nos comportamentos e representações simbólicas das pessoas. Os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva não surgem de forma direta ou como expressões intencionais do sujeito, mas como uma articulação entre a subjetividade manifesta pelo sujeito e as hipóteses desenvolvidas pelo pesquisador.

Marca a singularidade desta proposta epistemológica a dimensão ativa do pesquisador. Este é um ser humano histórico, com valores, crenças e representações teóricas que estão envolvidas no processo de síntese teórica permanente no curso do desenvolvimento do campo empírico. O percurso de pesquisa deve buscar os indicadores, que consistem em sistemas de informação que geram novas zonas de sentido que irão contribuir com a constituição de campos de compreensão do tema estudado. Assim, pretende-se caminhar dentro da perspectiva construtivo-interpretativa do conhecimento, reconhecendo o caráter ativo e participativo do pesquisador na produção e organização da informação (GONZÁLEZ REY, 2005).

Neste sentido, a Epistemologia Qualitativa é caracterizada pela unidade entre o conhecimento produzido e aquele que o produz, uma sistematização que deve ocorrer dentro de um processo reflexivo e criativo, no qual as descobertas empíricas se desenvolvem numa complexa rede de articulações com os conceitos e modelos teóricos no sentido de mobilizar o corpo teórico amplo.

Este não é um projeto científico que traz um arcabouço teórico com o objetivo de gerar explicações sobre os processos observados e estudados. Explicações aqui, no sentido de estabelecer relações causais entre experiência e constituição de sujeito, mas para buscar uma percepção, uma interpretação que se proponha a caracterizar o processo de formação dos educadores infantis em diálogo com as categorias e princípios da epistemologia qualitativa.

Portanto, uma marca singular desta proposta epistemológica se dá através da dimensão ativa do pesquisador. Parte-se do princípio de que este é um indivíduo histórico com valores, crenças e representações teóricas que estão envolvidas no processo contínuo de síntese teórica no curso do desenvolvimento do campo empírico. No entanto, a dinâmica do processo de construção do conhecimento permite que a síntese esteja aberta a novas ideias que o próprio pesquisador constrói em relação aos acontecimentos do momento empírico.

Nota-se em algumas tendências das ciências humanas um projeto de produção de conhecimento que não deixa de se orientar a partir da busca pela verdade e do real. Nesta prática de pesquisa, não há lugar para a ação interpretativa do pesquisador no sentido de ir além do conteúdo explícito de sua relação com o sujeito pesquisado. Assim, o dado observado empiricamente se torna independente da experiência concreta e falha em enriquecer a compreensão do fenômeno do qual queremos nos aproximar. Estes modelos reduzem a complexidade dos fenômenos humanos, não conseguem reconhecer o ponto de vista “nativo”, ou do Outro, ou ainda, para trazer uma categoria da Epistemologia Qualitativa, do sujeito. Assim, os conceitos são exteriores e anteriores ao sujeito que se expressa, e não se articulam a partir de um processo contínuo.

Neste sentido, o projeto da Epistemologia Qualitativa não se reduz à busca por respostas com origens em uma realidade estática e dominante, mas se caracteriza por uma busca pelo fazer científico, pela construção de conhecimento em uma perspectiva não objetivada.

Portanto, a construção da informação por parte do pesquisador deve ser cuidadosa, considerando os limites de sua própria interpretação e nunca tomando como esgotado o processo de compreensão do sujeito estudado. O exercício de se aventurar pela epistemologia qualitativa suscita uma atenção especial ao comunicar as nossas ideias. É fundamental discutir como tecer um pensamento e uma argumentação de maneira que não se produzam a priori as respostas para nossas próprias perguntas. Frequentemente, nos contaminamos pela arrogância

da ciência, que pensa já saber, então buscamos apenas uma conformação, uma descrição pura de algum fenômeno e das ditas verdades que o caracterizam.

A antropologia traz aportes teóricos importantes para a compreensão das construções sociais, uma vez que também está interessada em identificar sentidos e significados produzidos nas relações sociais entre as pessoas, e analisar como estes sentidos se movimentam e se atualizam a partir da experiência social. Geertz (1978) fala dos sentidos humanos como “teias de significado” tecidas pelo próprio sujeito na relação da sua experiência subjetiva com a do outro. O autor nos traz a noção “descrição densa” um exercício à procura dos sentidos dados pelos sujeitos às ações para além do que pode ser apreendido objetivamente.

Metodologicamente, a antropologia cumpre um papel importante em questionar a figura do cientista como um observador invisível (EUGÊNIO, 2003), que assume posturas neutras e objetivas dentro do contexto de pesquisa. Para o tipo de pesquisa que quero realizar parece mais adequado pensar em uma pesquisa que se permite afetar pelo contexto em que é realizada, um investigador que é capaz de produzir relações com esse contexto e reconhece a importância dos sentidos subjetivos na produção do conhecimento.

Esta não é uma intenção de fazer um recorte de aspectos pontuais comuns entre a pesquisa antropológica e a proposta metodológica expressa na Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey. Mais do que isso, pretende-se observar as articulações possíveis entre diferentes campos das ciências humanas para a realização da pesquisa em Educação, com o objetivo de delinear as inspirações metodológicas para o presente processo de pesquisa.

Tendo em vista a perspectiva histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento da subjetividade humana, propõe-se a articulação entre o campo da educação e da antropologia como uma possibilidade de olhar para o processo de constituição do sujeito em sua dimensão dialética (individual-social).

Consciente da rigidez dos métodos positivistas de observação neutra e objetiva, a antropologia, por meio da etnografia, também engendra, assim como a Epistemologia Qualitativa, a necessidade de considerar a relação social construída entre investigador e sujeito como o ponto de partida para a produção de conhecimento científico: Segundo Vieira (2013):

Toda a observação e toda a interpretação são seletivas. O que o etnógrafo consigna é apenas parte de um todo mais amplo. E o real de que ele fala é, em parte, o real que

ele fabrica. Mas não o pode fabricar a partir de um conhecimento exterior. Se queremos compreender os processos educativos, como se aprende uma arte, uma profissão; como alguém se transformou naquilo que é hoje, urge fazê-lo a partir de dentro. Urge "estar com", "pensar com", "sentir com", "questionar com". Urge uma nova etnografia da educação que rompa com a ideia clássica do distanciamento físico, em nome da objetividade. (VIEIRA, 2013, p. 114).

Ora esta perspectiva sobre o pesquisador se aproxima daquela que nos apresenta Gonzalez Rey. Assim, a relevância do método científico para a pesquisa em Educação não é sua capacidade de revelar e produzir regularidades do pensamento e da constituição humana, mas ressaltar as circunstâncias singulares do comportamento do sujeito. Nesse sentido, o trabalho do pesquisador diz respeito muito mais à interpretação, à produção de ideias do que à mera descrição de fenômenos observados.

5.2. Instrumentos

Na perspectiva metodológica da Epistemologia Qualitativa, os instrumentos são ferramentas que favorecem a manifestação do sujeito de pesquisa, situações que impulsionam a expressão subjetiva. Para a realização deste estudo, alguns instrumentos poderão ser utilizados de acordo com as necessidades e situações encontradas no cenário de investigação. Outras dinâmicas e vivências poderão ser elaboradas no decorrer da construção da pesquisa, tendo em vista o objetivo de fazer emergir processos e manifestações subjetivas por parte dos sujeitos da pesquisa.

- Observações

A prática da observação pode nos remeter a uma escolha metodológica que não consegue romper com o caráter objetivista da produção científica e o ideal de *distanciamento*. Assim, o fato de não haver uma relação afetiva, social e dialógica constituída entre pesquisador e seu objeto de pesquisa é precisamente o que propicia um adequado enfoque científico.

Podemos pensar a observação como um processo investigativo muito mais complexo do que isso. Quando nos propomos a ver, a ouvir e a prestar atenção na expressão de uma pessoa, emerge a percepção do sujeito, de suas singularidades, Se refletimos a própria relação de pesquisa como uma relação humana, a observação se torna uma estratégia potente de avançar na investigação e no conhecimento não para acessar verdades, mas para abrir campos de percepção do sujeito. Assim, observar deixa de ser algo passivo e distante para se tornar uma produção subjetiva do pesquisador que lhe permite caminhar na interpretação das

informações geradas pelos instrumentos. O registro desta observação é fundamental e não se resume à descrição, mas à produção de sentidos que dão continuidade às reflexões tecidas.

A prática etnográfica, que consiste em uma técnica de observação e participação do contexto de pesquisa, permite criar narrativas sobre como se desenvolve a relação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa e traz um olhar sobre a inserção do pesquisador no universo que ele quer compreender. Por isso, conhecer a trama na qual está inserida a pesquisa é fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade interpretativa, que cria campos de acesso àquele contexto específico, um valor que a Epistemologia Qualitativa de González Rey também sustenta. As observações se deram em dois momentos:

Observação de reuniões da equipe pedagógica da escola.

Outro momento das observações diz respeito às manifestações dos participantes nos espaços coletivos de debate na escola como as reuniões da equipe pedagógica, para entender como esses participantes se relacionam com o seu contexto social de trabalho e quais são os conflitos e desafios que emergem nesses contextos que impactam sua constituição como educadores.

Observação da rotina pedagógica

Foram organizadas observações dentro de sala e nos outros espaços da rotina do educador com as crianças. Assim, pretendeu-se buscar elementos de compreensão das posturas e práticas do professor e como elas se tornam constitutivas de seus saberes e perspectivas sobre Educação. Este instrumento subsidiou o exercício de construção da informação produzida a partir das interações com os sujeitos de pesquisa e também proporcionou uma recursividade na produção de zonas de sentido, uma vez que nos permitiu confrontar os processos hipotéticos construídos com a informação gerada por outros instrumentos.

Este instrumento também se relacionou com os estudos de caso na medida em que nos permitiu abrir campos de interpretação a respeito da constituição dos educadores sob o aspecto de suas relações com a escola para, assim, compreender como se manifestam as marcas subjetivas dos professores em relação à subjetividade social da escola e sua proposta pedagógica específica.

2. Análise de documentos da escola

A consulta de documentos oficiais da escola teve como objetivo principal enriquecer a descrição do local de pesquisa, buscando aspectos da trajetória histórica da dessa escola. Foi

consultado o Estatuto da Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo, onde se observam algumas questões legais e formais do funcionamento e da gestão da escola. Além disso, explorei dois volumes de uma publicação interna da escola chamada Escrevendo e Aprendendo, nas quais se discutem princípios e perspectivas norteadoras do pensamento pedagógico cultivado na instituição.

Dinâmica conversacional

A conversação tem como objetivo conduzir o participante da pesquisa a um espaço aberto em que manifesta relatos e narrativas pessoais significativas. O espaço dialógico da comunicação ganha um valor fundamental na Epistemologia Qualitativa. O pesquisador é um mobilizador do diálogo, mas é o envolvimento do sujeito na conversa que traz valor à informação e engendra processos hipotéticos, que conduzirão a pesquisa e poderão ser pensados no contexto dos demais instrumentos. Segundo González Rey (2005), a conversação se configura como um processo permanente da pesquisa por se tratar de uma dimensão relacional construída entre pesquisador e sujeitos participantes e contribui para a elaboração de núcleos emocionais e subjetivos na expressão do sujeito.

Complemento de frases

A utilização destes indutores escritos permite uma expressão que se articula a outros momentos da produção de informação e os núcleos de sentido elaborados no curso da pesquisa. As referências trazidas por este instrumento, sejam diretas ou indiretas, contribuem para a constituição de indicadores de tais núcleos. Nesse sentido, a articulação das expressões deve ir além de seus conteúdos explícitos, permitindo um avanço na compreensão dos núcleos e de sua expressão em diferentes contextos e instrumentos (GONZÁLEZ REY, 2005).

5.3. Local de pesquisa, participantes e construção do cenário social de pesquisa

5.3.1 Local de pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil gerida por uma associação sem fins lucrativos chamada Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo. Os participantes da pesquisa foram duas professoras que integram a equipe pedagógica da Vivendo e Aprendendo.

5.3.2 Construção do cenário social de pesquisa

Na elaboração dos contextos de pesquisa, a comunicação criada entre o pesquisador e os participantes de pesquisa é fundamental, uma vez que essa postura dialógica permite a implicação e a expressão das pessoas envolvidas. A construção do cenário social da pesquisa dentro da Epistemologia Qualitativa é, ao mesmo tempo, um grande desafio e, também, uma conquista que se coloca diante do pesquisador que busca fazer incursões nesta perspectiva metodológica. Explico melhor. Pensemos no cenário social como um terreno no qual se desenvolverá todo o processo dialógico e comunicacional vivido entre pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa. Cabe, logo, ao pesquisador, um certo cuidado ético em manter uma relação social que, por um lado, respeite o sujeito participante em sua expressão emocional e subjetiva, mas que, por outro lado, também possa ser uma relação provocadora, que estimule a emergência de processos subjetivos que podem ser delicados e gerar incômodos.

Tais considerações são fundamentais neste estilo de pesquisa, que entende a importância da manutenção de uma relação social para o processo de construção de conhecimento. De fato, como é colocado por Rossato, Martins e Martinez (2015):

Uma pesquisa que avança em profundidade, no entanto, também desestabiliza e gera desconforto, impondo, muitas vezes, ao pesquisador, a reconstrução do cenário social da pesquisa, sempre que se fizer necessário (ROSSATO; MARTINS; MARTINEZ, 2014, p. 42).

Se colocadas de maneira cuidadosa, tais provocações podem gerar grandes impactos positivos para o pesquisador, que naturalmente ficará contente de avançar nos seus percursos hipotéticos e poderá caminhar em direção à produção e consolidação de seus indicadores. Contudo, uma colocação bem acertada, no momento certo, que provoque o sujeito de pesquisa, também pode levar o próprio sujeito a produzir sentido sobre tal fato de sua vida que esteja sendo compartilhado. Ele pode ter nesse momento uma oportunidade singular de olhar para si, de reconfiguração de uma perspectiva a partir de uma produção emocional.

A possibilidade produção de sentido subjetivo por parte daquele que é “alvo” da pesquisa é uma das valorosas contribuições da Epistemologia Qualitativa. Tal perspectiva engendra, assim, uma modalidade de produção de conhecimento que deve reconhecer o participante da pesquisa como um produtor. O pesquisador, portanto, provoca o participante a se expressar. Esta é uma das mais ricas habilidades que se exige do pesquisador qualitativo no contexto da construção do cenário social da pesquisa. Portanto, na minha pesquisa, sou de fato

o responsável por cuidar dessa relação social e por saber que, assim como qualquer outra relação humana, ela é instável, está permanentemente aberta e se desenvolve ao longo de todo o percurso investigativo.

a) A entrada na escola

Meu contato enquanto pesquisador com a escola em que fiz as minhas investigações e onde desenvolvi os estudos de caso se deu de uma maneira muito peculiar, tendo em vista que a instituição investigada é o meu próprio espaço de trabalho enquanto educador. Tomei essa escolha por acreditar que nesse espaço se desenvolve uma Educação singular em relação a outras experiências pedagógicas, o que, em minha opinião, engendra também uma outra perspectiva de formação do professor da Educação Infantil. Portanto, a minha presença na escola não gerou incômodos ou surpresas para a equipe pedagógica, embora eu tenha deixado claro em diferentes momentos que estaria realizando a minha pesquisa de mestrado na escola.

Em todos os momentos, minha proposta como pesquisador foi recebida sem resistências pela Coordenação Psicopedagógica e pela equipe de educadoras e educadores da escola, composta por 26 professores, dos quais 12 são efetivos e os demais são estagiários contratados. Penso que isso se deu pelo fato de já haver uma tradição de receber visitas formais de pesquisadores, jornalistas, observadores de diferentes áreas acadêmicas, professores universitários e profissionais da Educação Infantil.

Além disso, a presente pesquisa foi compreendida pelas pessoas como uma possibilidade de registro dos processos formativos vividos por educadores da instituição, dando visibilidade aos processos singulares vividos pelos profissionais desta escola. Assim, a pesquisa apareceu também como uma oportunidade de fortalecimento dos registros e documentos a respeito das práticas, estratégias, vivências e perspectivas de formação de professores da Vivendo e Aprendendo e, portanto, como chance de fortalecer a instituição no sentido de divulgar e ampliar a sistematização de seus processos pedagógicos.

É interessante também refletir sobre como a perspectiva específica da pesquisa favoreceu a compreensão de sua realização. Embora não discutida formalmente dentro dos processos formativos da escola, A Teoria da Subjetividade é conhecida entre os integrantes da equipe pedagógica, muitos dos quais são ou foram alunos de psicologia e pedagogia da Universidade de Brasília e tem familiaridade, em alguma medida, tal proposta teórica. Assim, me foi possível trazer em diferentes espaços, em especial o da Reunião Pedagógica semanal, questões relacionadas à aprendizagem de professores e à constituição docente na perspectiva

da subjetividade tal como é compreendida por González Rey o que favoreceu o interesse da equipe pela pesquisa.

b) Definição dos estudos de caso e convívios na pesquisa

Paralelamente ao processo de transformação de um espaço puramente profissional em um campo de investigação, passei a definir quem seriam, dentre os tantos professores da Vivendo, aqueles que seriam os escolhidos para os estudos de caso

A escolha das participantes da pesquisa diz respeito ao objetivo de compreender os aspectos subjetivos nos processos de constituição de professores da Educação Infantil. Esta seleção buscou reconhecer os sujeitos em sua condição singular e levou em consideração seu potencial de contribuição para o tema proposto. Dessa maneira, os sujeitos desta pesquisa são duas professoras que trabalham com crianças entre 2 e 7 anos em uma escola de Educação Infantil. Inicialmente, a intenção era escolher 3 educadores desta escola para fazer os estudos de caso, tendo como critério de seleção a qualidade de seus trabalhos pedagógicos em sala de aula, o tempo de vínculo à instituição e a disponibilidade para a plena participação na pesquisa.

Por conta da indisponibilidade de tempo, optei por fazer apenas dois estudos de caso com duas professoras da escola, Ana e Kátia (nomes fictícios). O critério tempo de pertencimento à instituição foi pensado precisamente para dar conta de que os sujeitos de pesquisa tenham uma ampla experiência na Educação Infantil, sendo capazes de articular uma produção sobre seus processos vividos enquanto profissionais dessa área.

Nos momentos iniciais da investigação, minha preocupação foi buscar construir uma relação social de pesquisa, um vínculo diferente da amizade e da cumplicidade profissional que já havia construído ao longo dos anos trabalhando na Vivendo e Aprendendo, até como forma de separar uma relação da outra, embora saiba ser tal empreendimento impossível em termos absolutos.

Por outro lado, não queria que a participação na pesquisa se tornasse um fardo ou um compromisso a mais em meio a tantas responsabilidades profissionais das professoras. Todos conhecemos os grandes desgastes que a prática docente traz, logo, imaginei que isto poderia de alguma forma comprometer a motivação para o aprofundamento nas questões subjetivas vividas por elas.

Deixei a critério das professoras como elas gostariam que construíssemos nossos encontros, abrindo a possibilidade de fazê-los dentro da própria escola ou em algum outro espaço. Enquanto Kátia preferiu que nos encontrássemos na Vivendo e Aprendendo, Ana se sentiu mais à vontade com encontros fora da escola. Passei então a marcar encontros individuais com as duas professoras participantes da pesquisa. Uma estratégia que elaborei foi marcar almoços com Kátia, em que cada um de nós levasse algum alimento para compartilhar com o outro, como forma de marcar simbolicamente nossa troca e o nosso processo dialógico. Estes momentos se revelaram altamente produtivos, começavam de maneira informal, descontraídos, com comentários a respeito de pequenas questões do dia a dia, criando um ambiente de confiança mútua. Em seguida a conversa informal ia se encaminhando para uma dinâmica conversacional pautada nas questões pertinentes à pesquisa e à emergência dos processos subjetivos.

Já com Ana a estratégia foi outra, nos alternamos entre idas a cafés e almoços em restaurantes perto da escola. Ela preferiu que fosse dessa forma, talvez até por considerar que fosse necessário algum afastamento do espaço da Escola para abordar algumas dimensões mais delicadas de sua relação com a instituição. Precisamente o ano de 2016 foi um ano bastante difícil para Ana na escola, como veremos no estudo de caso. Ao optar por convidá-la para a pesquisa eu sabia destes processos, imaginei que seria interessante, inclusive para ela, criar um espaço de fala sobre tais problemas e dificuldades que não fosse o espaço institucional. Mesmo assim, estava consciente que corria riscos de não conseguir estabelecer uma relação de confiança que me permitisse acessar a autenticidade de sua produção subjetiva em relação a tais experiências negativas.

A participação do pesquisador nas atividades da escola não é garantia de que os profissionais vão compartilhar seus “segredos” com alguém de “fora”, que pode denunciar aspectos não tão positivos de seu desempenho profissional. O medo de ser avaliado na condição profissional é outro elemento que dificulta muito a disposição dos professores para participação na pesquisa (ROSSATO; MARTINS; MATINEZ, 2014, p. 42).

Em diferentes momentos do processo comunicacional senti que era conveniente explicitar que a pesquisa não tinha, de forma alguma, o objetivo de gerar julgamentos ou avaliações sobre a prática profissional das educadoras participantes.

6. RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO TEÓRICA

6.1 A estrutura e a organização da escola

A elaboração deste segmento da pesquisa foi realizada a partir da consulta de documentos extraídos do site da escola e de uma publicação chamada *Escrevendo e Aprendendo*. A *Vivendo e Aprendendo* é uma escola que foi idealizada por pais e mães que queriam uma educação mais participativa para seus filhos e, que fosse um espaço em que as individualidades são respeitadas e valorizadas como elemento fundamental para os processos de aprendizagem. No cotidiano da escola, crianças e professores desenvolvem relações complexas que são a base da expressão pedagógica da escola. As trocas que se estabelecem entre os educadores e as crianças permitem o surgimento de condições para a produção e a reelaboração do conhecimento. Soma-se à experiência da *Vivendo e Aprendendo* a dimensão familiar, uma vez que a escola tem como princípio a presença e a participação da família durante o processo de adaptação das crianças e ao longo das suas trajetórias escolares.

Ao tomar este contexto como cenário de pesquisa, queremos impulsionar uma reflexão e produção sobre as possibilidades de educação com crianças pequenas. Questionamos aspectos da rotina e do cotidiano escolar desta instituição e suas contribuições para a realização de uma perspectiva pedagógica de modo a engendrar recursos que permitam práticas baseadas no diálogo com as crianças, na valorização das diferenças, no fomento à coletividade, na construção de entendimentos junto às famílias, e também na abertura de espaços de autonomia para os/as educadores/as traçarem práticas a partir de suas próprias indagações e trajetórias pela educação.

Assim, busco construir maneiras de compreender o processo de ensino e aprendizagem a partir das suas práticas pedagógicas, com foco nas relações sociais construídas no espaço escolar. A escolha dessa escola em particular se deu por conta da viabilidade da condução da pesquisa e da minha inserção nos espaços necessários para a investigação empírica, uma vez que se trata da instituição onde realizo minha prática profissional como professor de Educação Infantil. Por outro lado, vejo neste ambiente uma série de perspectivas interessantes e inovadoras no que diz respeito à compreensão dos processos de aprendizagem das crianças e às propostas de formação de seus educadores.

Existem mais de 40 trabalhos acadêmicos realizados nesta escola, entre pesquisas de PIBIC, monografias de Graduação e dissertações de Mestrado, a sua maioria realizadas por alunos da FE e do IP da UnB.

Na prática específica desta escola, parte-se do princípio que os sujeitos aprendem a partir de interações com o outro, portanto, o educador aparece como uma figura central no processo de aprendizagem. Neste sentido, busco identificar práticas e posturas pedagógicas de professores da Vivendo e Aprendendo que promovem e garantem o espaço de criação das relações dialógicas baseadas na confiança e no afeto, aspectos necessários para a possibilidade de expressão subjetiva dentro de sala.

Como aspectos constitutivos dessa relação entre professores e alunos, exploro o valor da confiança e do afeto como elementos fundamentais na prática da escola. Ambos são aspectos que permeiam integralmente a relação entre as crianças e professores, seguramente a falta dessa confiança mútua inviabilizaria o trabalho do professor. Aqui é importante destacar elementos da proposta da Vivendo e Aprendendo de buscar profissionais de distintas áreas, para além da pedagogia. Isto implica em conceber a formação do educador infantil com um processo amplo, marcado e valorizado pela interdisciplinaridade.

Na escola, são atendidas crianças entre os 2 e 7 anos, organizadas em séries por faixa etária, que vão do *Ciclo 1*, correspondente ao maternal, até o *Ciclo 5*, último ano de ensino da escola, que anteriormente era parte da Educação Infantil e coincide com o que hoje é o 1º ano do Ensino Fundamental.

A Vivendo e Aprendendo não oferece o serviço de Educação Integral: a escola funciona em dois turnos distintos, de 8h00 às 12h00 e de 14h00 às 18h0, somando 4 horas em cada turno. No ano de 2016, 165 crianças estavam matriculadas na escola, divididas em 12 turmas, 6 no turno matutino e 6 no turno vespertino. Cada turma pode ter no máximo 16 crianças e conta com dois educadores, um professor regente e um estagiário.

Em 2016, a equipe pedagógica estava composta por 12 professores efetivos e 15 educadores estagiários, um coordenador pedagógico e um coordenador psicológico. Os efetivos trabalham 40 horas semanais que estão organizadas da seguinte maneira:

- 20 Horas para a regência em sala de aula;
- 3h45 para o plantão antes e depois das aulas para receber as crianças que chegam e esperar as famílias virem busca-las;
- 4 Horas de contra turno em dupla (professor e estagiário), a ser realizado no período oposto ao turno de trabalho com as crianças. Aqui se realizam encontros com a coordenação psicopedagógica para discutir questões relevantes como desafios vividos pelos professores em

sala de aula, questões específicas com as crianças, definição dos projetos pedagógicos a serem desenvolvidos nas turmas. Também é o momento de preparação do planejamento semanal e dos chamados atendimentos, que são encontros entre professores e famílias, solicitados pela escola ou pelos pais e mães e cujo objetivo é a escuta e a troca de informações sobre os processos pedagógicos das crianças, avançar em relação a alguma dificuldade ou conflito vivido pela criança e buscar estratégias de superação desses conflitos. Os contra turnos também são oportunidades de uma dupla de educadores se conhecer melhor, construir vínculos afetivos importantes para a parceria e esclarecer questões relacionadas à condução de sua prática pedagógica dentro de sala. Uma dimensão importante desse momento de trabalho coletivo é a possibilidade da dupla escolher temas para o estudo teórico com o objetivo de fomentar reflexões e uma produção sobre suas experiências atuais vividas em sala de aula (questões de sexualidade, de alfabetização, de desenvolvimento da motricidade etc.)

- 8 horas de contra turno individual, em que o professor organiza seu cotidiano da sala, separar materiais para atividades de artes, pesquisa e prepara os conteúdos que serão trazidos para as crianças, busca maneiras criativas de fomentar a participação dos alunos nas atividades pedagógicas; se comunica com as famílias, estimulando o acesso delas à realidade da turma e fomentando também o engajamento de mães e pais no cotidiano pedagógico da escola; escreve diários de bordos que irão subsidiar a posterior produção dos relatórios das crianças, que são o principal dispositivo de avaliação de processos pedagógicos individuais e coletivos da escola.

- 3 horas de Reunião Pedagógica, que acontece uma vez por semana, à noite, único horário em que é possível contar com a participação de professores dos turnos matutino e vespertino e a coordenação pedagógica e psicológica. A reunião tem como principal objetivo ser um momento de formação de equipe a partir de uma perspectiva dialógica e interativa, na qual a troca entre professores se dá de diferentes formas. Esse é um espaço de discussão sobre assuntos próprios da escola, dentro do qual se tomam decisões relativas ao cotidiano das atividades, como organização das festas e eventos escolares (festa junina, festa da cultura popular), mas também se constitui como uma oportunidade de discussão teórica de temas relacionados à Educação Infantil.

Tanto os momentos de regência de classe quanto as horas de reunião pedagógica foram acompanhados por mim durante a realização da pesquisa, por entender que ambos constituem momentos de formação e constituição do professor.

Em relação à sua estrutura física, a Vivendo e Aprendendo é uma escola com um amplo espaço que se situa na região central da cidade, próxima à Universidade de Brasília. A instituição conta com 6 salas de aula que mais parecem casinhas, cada uma com banheiro e adequada às demandas específicas das diferentes faixas etárias. Todas as salas contam com uma biblioteca para a exploração literária das crianças e armários em que os brinquedos e jogos se encontram permanentemente disponíveis para os alunos.

Também fazem parte do espaço físico da escola um galpão para brincadeiras de motricidade e armários para guardar o material pedagógico utilizado em sala de aula, uma pracinha com árvores e sombra, chuveirão para atividades com água e uma cozinha para a realização de atividades pedagógicas de culinária. O espaço externo é constituído por um grande quintal com árvores frutíferas, parquinho de areia com aparelhos e brinquedos e uma horta cuidada por crianças, famílias e funcionários. Além disso, uma secretaria administrativa, uma pequena sala da coordenação psicopedagógica e uma sala de professores com computadores. É interessante notar que os espaços da escola estão quase que imbricados entre si, portanto o espaço do professor que está fazendo o contra turno muitas vezes coincide com o espaço daquele que está fazendo uma atividade com as crianças, ou com outro que está em seu intervalo de lanche. Esta configuração foi bastante feita com que os momentos informais da pesquisa tomassem um significado importante, por permitir a interação do pesquisador com os professores em seus diferentes momentos de ação formativa e prática pedagógica na escola.



Foto 1 - Espaço da Pracinha – Retirado de www.vivendoeaprendendo.org.br

A Vivendo e Aprendendo é uma escola onde as crianças brincam e os pais aprendem.

Esta frase caracteriza um pouco da proposição da Vivendo e Aprendendo desde sua fundação, em 1982, enquanto Associação Pró Educação. Faz referência ao fato de que é um espaço de aprendizado não só de crianças, mas também, um projeto de adultos, que trabalham no sentido de preservar e construir a proposta pedagógica da escola. Assim, acabam por se engajar em discussões que estão para além das formalidades burocráticas da gestão de uma empresa. Adentram, dessa forma, o universo da Educação e vivem a oportunidade de compartilhar com outras famílias a experiência de criação dos filhos.

O projeto de fundação da escola se desenvolveu como uma possibilidade de um grupo de famílias de se posicionar diante da então realidade que o país enfrentava e, também, a partir do desejo de transformação das possibilidades e modelos de Educação vigentes. Estes valores podem ser observados no seguinte trecho de um documento elaborado pela Associação:

A Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo surgiu como resultado de discussões continuadas de um grupo de pais, acadêmicos e profissionais do ensino que não estavam satisfeitos com a educação oferecida pelo sistema convencional. A rigidez e a padronização dos currículos impostos pela projeção sombria de um regime autoritário que vigorava no país eram questionadas e a mobilização de um grupo de pais em torno da questão foi possível num momento em que emanavam as primeiras luzes para a construção de

Observa-se portanto, uma intencionalidade, desde o início, da criação de um espaço educativo aberto à coletividade e à possibilidade de participação das famílias nos processos pedagógicos e administrativos da escola.

Em relação aos seus aspectos e princípios administrativos, é fundamental ressaltar que esta instituição se constitui como uma Associação sem fins lucrativos. Isto significa que toda a gestão da escola, seja administrativa ou pedagógica, se faz com base em um modelo associativo, em que as próprias famílias das crianças, a equipe pedagógica e a equipe de apoio (serviços gerais e de limpeza) se engajam em espaços de discussão e deliberação sobre os assuntos da escola, desde a contratação de funcionários até às formulações da Estrutura Pedagógica, documento que rege a organização do trabalho pedagógico da escola.

Formalmente, estes espaços são chamados de Instâncias da Associação, que são eleitas por votação em uma Assembléia Geral Ordinária que ocorre anualmente, nos primeiros 3 meses do calendário letivo com a presença dos associados. O tempo de gestão das instâncias é de um ano e elas são formadas por grupos de associados sejam os funcionários da instituição ou as famílias das crianças. As instâncias são:

- **Diretoria** – A função da Diretoria é estar responsável por todas as providências legais como assinar os documentos de contratação, pagar as contas da escola (de luz, água, material pedagógico, salário dos funcionários, fazer o controle das receitas e despesas, elaborar os editais e a política de bolsas socioeconômicas, convocar as assembleias,
- **Conselho Pedagógico** – Esta instância discute assuntos do cotidiano pedagógico da escola, problemas específicos que atravessam as turmas,
- **Fórum de Admissão, Avaliação e Progressão.** – **FAAP** – Constitui o RH da escola, contrata e avalia funcionários e professores e cuida das questões cotidianas relacionadas à gestão da equipe pedagógica.

6.2 Produção Teórica – o processo construtivo interpretativo

Em seguida passo a discutir as informações que foram produzidas no decorrer do processo investigativo. Para situar o leitor, dividirei esta seção em dois momentos, um para cada professora que participou da pesquisa. Dentro de cada um desses momentos, organizo a minha argumentação dentro de 3 eixos que serão nomeados de forma específica para cada

estudo de caso. No final, farei uma síntese argumentando sobre as articulações entre os 3 eixos, buscando uma produção teórica com sustentação nas diferentes expressões desses sujeitos.

6.2.1. Professora Kátia

Eixo 1 - Constituição subjetiva na trajetória de vida da professora

A subjetividade, compreendida na abordagem histórico cultural de Gonzalez Rey, é um sistema articulado entre o individual e o social que considera as tensões e os conflitos experimentados pelo sujeito diante de sua vida. A intenção deste trabalho é trazer elementos para pensar a constituição do educador a partir da sua ação no âmbito de sua história de vida e de sua inserção profissional. Neste sentido, significa olhar para a educadora em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, imersa em uma trajetória de produção de sentidos subjetivos que participam da organização e da constituição de sua prática como docente.

Kátia é uma mulher de 53 anos que nasceu em Belém, PA, a mais nova irmã de 10 filhos. Passou sua infância em Oriximiná – PA, e formou-se no Magistério em Santarém, município do mesmo estado em que nasceu. Chegou a Brasília em 1992, quando tinha 29 anos, a convite de uma irmã que já morava na capital. Nesse mesmo ano começou a trabalhar em um educandário de freiras, onde permaneceu por 15 anos.

Desde 1993 até a presente data da pesquisa (2017) integra a equipe pedagógica da Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo. Até aquele ano, essa era apenas a escola de educação infantil em que seu sobrinho era aluno. Kátia já tinha, portanto, construído algum vínculo com a instituição, relação que foi vivida em um primeiro momento não como profissional, mas como tia de um aluno, participando do processo de levá-lo à escola. A partir disso, houve um interesse em participar do cotidiano daquele lugar, que foi se estruturando a ponto dela chegar a ser professora da Vivendo e Aprendendo. Sua trajetória docente, portanto, é muito marcada pela inserção nessa escola. Assim, o convite feito a Kátia para se engajar na pesquisa surge como um interesse de compreender sua trajetória e os processos vividos por ela em sua constituição docente.

Já no contexto da pesquisa, quando começamos a organizar nossos encontros, percebi que havia um desejo da professora em comentar sobre seu passado, então me dei conta de que tais relatos tinham uma importância significativa para a compreensão de sua constituição

subjetiva. Decidi organizar nossos diálogos de forma a conhecer sua trajetória de vida, pelo valor atribuído por ela à sua história.

Nos primeiros diálogos com Kátia sobre sua vida no Pará, ela trouxe distintos relatos associados aos seus momentos de infância e algumas especificidades de sua relação familiar. Assim, durante um momento de entrevista, surge um importante relato no qual sua família aparece historicamente ligada à atuação docente. Na tentativa de aprofundar no relato, lhe pergunto se havia em sua família alguém que tivesse sido professor ou professora. Descubro que, de fato, sua avó foi docente no interior do Pará e que ela era uma referência para a sua família. Kátia quis me contar mais sobre essas experiências.

Neste momento inicial da pesquisa o passado da professora apareceu como um aspecto importante de sua constituição. Seguimos explorando algumas lembranças de momentos da sua infância. Nesses relatos, a família é um núcleo que aparece de forma consistente. No processo de elaboração de sua história, Kátia se remete com grande frequência às experiências vividas com sua família e ao ambiente social específico deste grupo, que era grande, unido e as pessoas viviam e faziam as coisas juntos.

Diante dessa produção subjetiva sobre sua família, busco retomar a ideia da docência a partir das memórias sobre sua avó professora e Kátia compartilha um relato sobre as virtudes da avó como docente. Para além de uma grande admiração, vejo que ela pensa na qualidade da posição da avó enquanto professora. Percebo que tal valor tem importância como aspecto que integra suas considerações sobre o que está implicado em ser uma boa professora.

Dessa forma, ela tem, dentro do próprio núcleo familiar, algumas vivências que estão relacionadas com a sua produção de valor sobre o ser docente. O trecho da dinâmica conversacional a seguir traz elementos para pensar na emergência de um valor sobre o ser professora construído em sua trajetória histórica:

Minha tia sempre dizia que minha vó era uma excelente professora, no interior. As crianças iam tudo para a casa da minha avó, era excelente professora. Foram se formando lá também, meu pai, minha mãe, todo mundo junto.

Ela exalta a avó, que era uma referência em sua comunidade e logo volta a trazer o seu núcleo familiar. Vou começando a entender o desenho da família de Kátia como um espaço social fundamental em sua vida.

Segundo a perspectiva de Gonzalez Rey, a subjetividade individual integra a expressão da subjetividade social dos diferentes espaços sociais a que pertence o sujeito ao longo de um processo histórico. Na trajetória de Kátia, as relações sociais, inclusive algumas experiências de escolarização, aparecem atravessadas pela dimensão familiar, que é caracterizada como

uma experiência coletiva de grande convivência com o outro, em que as experiências são vividas juntas. Para poder avançar na compreensão dos aspectos subjetivos que integram sua constituição, é preciso reconhecer que tal experiência familiar é inseparável de sua história de vida.

Eu tinha muito aproximação com crianças, vizinhos, eu sempre gostei muito de criança né. E assim, muito contato com meus sobrinhos que foram nascendo, os filhos das primas, tive muito esse contato.

Kátia traz distintos relatos sobre as brincadeiras de sua infância, as relações de amizade que tinha, as experiências prazerosas de sua época de criança, e marca este tempo de sua vida como cheio de momentos de aprendizagem. Ela compartilha vivências que são constituintes da sua própria infância e reflete sobre o valor de tais vivências para a sua prática docente, fazendo um paralelo entre o seu atual repertório pedagógico e o conteúdo de suas brincadeiras enquanto criança. Assim, percebo que no processo de pensar a si como educadora, Kátia de alguma forma se conecta à sua infância, destacando a espontaneidade da brincadeira infantil:

A gente brincava muito de escola, eu brincava de ser a aluna. Minhas primas iam pra lá, a gente brincava muito, um monte de crianças, lembro um monte dessas brincadeiras, a gente brincava de faz de conta. Eu nem sabia o que era faz de conta... E hoje a gente faz tanto na Vivendo!

Eu comparo a Vivendo muito ao quintal da minha casa, a gente brincava muito no quintal de casa, tinha isso de estar em contato com a terra. Eu penso muito nesse quintal de casa.

A sua experiência de criança se constitui em algo significativo para ela e é um dos aspectos implicados na produção de sentidos associados à infância e ao valor do brincar que integram sua constituição enquanto docente. Ao dizer *e hoje a gente faz tanto na Vivendo* ela reconhece que sua própria prática esta composta por tais vivências. Ao mesmo tempo, ressalta, a partir de sua história, que a brincadeira, ou seja, que a expressão cultural da criança independe de uma intencionalidade pedagógica posta, pois acontece de forma espontânea no curso dos processos sociais.

No desdobramento do processo de pesquisa, combinamos que faríamos um encontro em que Kátia traria alguns objetos que fossem significativos para ela e que ilustrassem de alguma forma sua trajetória na docência. Ela escolheu trazer algumas fotos de diferentes momentos de sua vida, dentro das quais nós selecionamos duas para que ela comentasse um pouco mais a respeito. As fotos eram:

1. A primeira escola em que estudou, ainda criança, em Oriximiná.
2. Uma foto da sua formatura no Magistério, em que Kátia aparece com seu pai.

Kátia me mostrou com emoção a foto de sua primeira escola e relatou diferentes memórias de experiências vividas nesse tempo. Emergem narrativas sobre seus passeios de canoa pelo rio e suas brincadeiras na rua da cidade, sempre dando destaque à socialização com a família. Kátia me conta que a sua escola não existe mais, uma vez que foi destruída por uma torre de concreto que caiu sobre ela.

A partir da foto, voltamos a nos engajar em um diálogo com foco nas suas memórias de infância e adolescência, ressaltando estes momentos de sua vida como importantes aspectos de sua constituição, ou o que ela mesma chama de suas “raízes”. Tais relatos trouxeram mais uma vez consistência ao núcleo familiar como um espaço de relações sociais que sempre aparecem como fundamentais em sua vida.

Sobre a foto com seu pai, comenta que ele “ficava encantado com as formaturas”. Peço que ela comente mais sobre a foto, mas Kátia se emociona e chora ao falar do pai falecido, sem conseguir trazer mais relatos. De qualquer maneira, me chama bastante a atenção que ela trouxe duas fotos em que aparecem momentos de sua vida associados ao estudo. Aqui passei a perceber uma importante expressão relacionada ao sentido subjetivo produzido por ela em relação a seus processos de escolarização.

Mesmo que ela não tenha dito, é fundamental destacar a cena da formatura, a qual ela me mostrou com emoção e orgulho, revivendo um momento de conquista, salientando seu potencial para o estudo. Interpreto estas memórias e produções sobre o passado como aspectos que integram o processo de valorização do estudo em sua vida, tornando este um outro núcleo de aspectos importantes para a compreensão de sua constituição docente.

Dessa forma, no decorrer desses encontros, Kátia relatou aspectos que me auxiliaram a compreender o valor produzido por ela em relação a seu processo de escolarização, vivido ainda no Pará. Os momentos de dinâmica conversacional com ela abriram um importante campo dialógico que me permitiu aprofundar na sua trajetória e nos processos de vida que ela toma como relevantes para a percepção de si mesma e do seu potencial enquanto docente em formação.

Percebi que, mesmo sem ser questionada a respeito de seu processo de formação formal, Kátia falava com bastante orgulho e auto admiração sobre o fato de ter se formado no magistério. Neste diálogo com ela isso se evidencia:

Nós fomos todos estudar, mas não foi fácil. Nossa vida foi muito difícil, para todo mundo. Tem que estudar, tem que ir pra Santarém, ter que ir pra casa das pessoas, dos amigos e parentes.

Pesquisador: Você saiu da casa dos seus pais?

Sim, fui fazer o magistério em Santarém. Essa era a única solução, ir para Belém ou para Santarém. Estudei três anos do magistério e já fui trabalhar em uma escola de freira.

O estudo e a formação de Magistério ganham uma relevância enquanto momentos de crescimento e conquista e se configuram como aspectos importantes para a vida pessoal e sua trajetória profissional. Procurei saber mais sobre como foi a escolha dessa carreira e de que maneira foi que ela começou a trabalhar em escolas, com o intuito de compreender suas motivações e os sentidos dados por ela a seu caminho na docência.

Isso foi quando eu estudava no magistério. Ou eu ia fazer magistério ou administração. Eu tive que escolher e escolhi o magistério. Eu acho que é do sangue, dessa questão do... como se fala isso mesmo? Acho que é um dom (Dinâmica conversacional).

Chamou bastante minha atenção Kátia ter se referido a uma noção de dom, como se ser professora fosse algo inato e inerente a ela, que independesse de uma série de circunstâncias. Pareceu-me de alguma forma diferente de outros momentos em que ela é capaz de perceber um processo histórico de descoberta da docência, então busquei provoca-la para entender melhor tal perspectiva.

Pesquisador: Como assim um dom? Você acha que já tinha isso dentro de si?

Dentro da minha família, das minhas irmãs professoras, mas foi vontade minha mesmo né.

Quando, anteriormente, diz que está em seu sangue, na verdade ela quer expressar que de alguma forma ela já tinha certa intimidade com a profissão docente por saber que em seu núcleo familiar havia pessoas cuja profissão era ser professor. Assim, a relevância do núcleo familiar também aparece quando é associado à sua escolha pelo magistério, embora ela faça questão de deixar claro que havia outros elementos constituindo essa motivação, quando afirma que “foi uma escolha minha”.

Kátia começa a trabalhar ainda durante a formação de magistério, quando foi convidada por uma freira de um educandário de Santarém a compor a equipe da escola. Ela lembra com orgulho dessa escola, destacando que era uma instituição considerada de grande qualidade. Esse início de sua carreira profissional docente é marcado por algo que vai acompanhar Kátia durante todo seu percurso: **uma consideração pelos processos formativos, uma necessidade de buscar aprimoramento e de ir além daquilo que os cursos lhe proporcionam.** Assim, vejo nessa expressão, mais uma vez, um certo ímpeto pelo estudo, motivado e impulsionado pelos desafios profissionais que ela vivenciava. Abordamos isso em nossos diálogos:

Pesquisador: Quais foram as primeiras dificuldades que você sentiu?

Essa questão da formação, né? Eu tinha que me virar... a escola não tinha essa formação que a gente tem aqui na Vivendo, de ler um livro, ir a uma palestra. Eu passei um ano nesse colégio de freiras, um dos mais conceituados de Santarém e eu tinha que me virar mesmo, tinha que buscar.

Sabemos que os cursos de formação realmente apresentam fragilidades e falham em possibilitar uma aprendizagem abrangente e significativa, mas tal consideração está em função de um posicionamento da pessoa.

Quando Kátia começa a trabalhar, passa a descobrir os desafios da Educação e sabe que depende dela correr atrás de recursos para enfrentá-los, o que implica em uma busca para além do que a formação inicial pode oferecer, uma vez que ela mesma reconhece o magistério como algo “restrito”, que não dava conta de sua curiosidade e vontade de “conhecer e construir”. Embora afirme ter ficado assustada em fazer parte da dinâmica do mercado de trabalho por se ver no universo complexo e desafiador da escola, Kátia traz informações que me levam a crer que ela se mostra como sujeito que desde os primeiros momentos trazia questionamentos e assumia uma postura ativa diante de seu processo de tornar-se professora.

É uma responsabilidade muito grande. Você se pega falando: olha agora é com você! Eu gosto, sabe? Acho muito bom, eu gosto, sempre fui responsável no meu trabalho, muito cuidadosa, querendo saber, conhecer. É no erro que a gente vai aprendendo.

Em um primeiro momento, Kátia exerce a profissão docente a partir de sua formação no magistério e apenas faz o curso de pedagogia depois de ter se tornado educadora da Vivendo e Aprendendo. A formação em pedagogia aparece, então, como uma possibilidade de crescimento profissional e também como forma de avançar em seu processo de aprendizagem enquanto professora. Em outro trecho de informação produzida no complemento de frases emerge o sentido da valorização que ela atribui ao seu processo de formação, quando escreve: *A minha formação em pedagogia...levou-me a construir novos conhecimentos e a ser valorizada como profissional da Educação.*

Ela demonstra preocupação em relação à questão da formação e sabe da importância em buscar seguir se superando e avançando em sua trajetória docente a partir da capacitação. Ela diz em um complemento de frases: *Se eu pudesse mudar algo... eu buscaria fazer uma pós em psicopedagogia. Acredito que eu ainda vou realizar esse meu sonho.*

Kátia tem uma perspectiva da formação docente como um processo permanente, inerente ao exercício de estar em sala e associado a processos afetivos, que são mobilizados por sonhos e desejos próprios dela. Assim, na sua condição de docente, busca ser respeitada enquanto sujeito que vive uma constante elaboração de sua prática. Em outro trecho do

complemento de frases ela traz: *O mais importante da Vivendo...é ser valorizado como educador que está sempre em processo de formação.*

Por outro lado, Kátia não deixa de ter consciência sobre seu processo histórico de experiências vividas na Educação Infantil ao longo de tantos anos sendo professora. Ela reconhece o seu próprio processo de crescimento e constituição do docente. *Sempre que eu posso... ajudo na formação dos educadores, principalmente os que estão começando a fazer parte do processo educacional da Vivendo e Aprendendo.* Assim, a partir da própria observação de si e de sua trajetória, e mesmo afirmando-se na condição de aprendiz, ela se sente mobilizada a contribuir com os processos de seus colegas ao compartilhar sua experiência docente.

Em alguns momentos surgiu também uma dimensão de seus processos de aprendizagem, vividos em casa e experimentados a partir do tipo de criação dada a ela por sua família e que são constituintes de si. É interessante perceber como ao longo da nossa dinâmica de pesquisa Kátia foi capaz de ir resgatando aspectos de sua constituição e traçando relações com diferentes momentos de sua vida, apresentando as contradições e relatando dificuldades vividas por ela no decorrer de seu processo histórico. Assim, vou entendendo como Kátia enfrentou tais dificuldades e que valores emergiram a partir desse confronto.

Eu tinha a maior dificuldade de dizer não, de não querer ofender as pessoas. Pela própria questão de formação familiar, sabe?

Pesquisador: Me conta um pouco mais sobre isso.

É pela própria cultura mesmo, minha mãe era muito cuidadosa, assim. Toda vez que acontecia alguma coisa ela dizia: não foi assim que eu eduquei vocês. Ela queria nos educar.

Este trecho traz algumas informações que enriquecem a nossa compreensão de Kátia, sobretudo no que diz respeito ao processo de construção de valores trazendo novamente o seu convívio familiar. Ela faz uma série de considerações sobre a noção de cuidado que lhe foi ensinada em casa desde pequena.

Tal noção pode significar contradições, pois se trata de um cuidado que de alguma forma pode estimular a sua passividade na relação com o outro. Vejo que temos elementos para dizer que isso lhe gerava sentimento de insegurança. Kátia se percebia como uma pessoa cuidadosa, mas isso implicava precisamente em uma dificuldade de se expressar espontaneamente e de se posicionar:

Para minha mãe, educação era ser cuidadoso com o outro, não magoar os outros, ela tinha tanto cuidado com a gente... Ela tinha os problemas dela, mas em momento algum ela vinha falar pra gente: olha tá acontecendo isso e isso. Muito cuidadosa. E

nós fomos ficando um pouco assim. Por uma parte era bom, e por outra parte dificultava.

Eu tinha uma dificuldade enorme de falar algo, sabe assim, um cuidar. De alguma forma eu estou aprendendo tanto a dizer não. Quando eu sei que alguma coisa não está certa eu já vou para os lugares e falo com as pessoas, sabe?

Eu sempre agradava todo mundo talvez para não machucar o outro, e eu acabava saindo machucada.

Aqui vejo como ela produz sentido sobre a prática do cuidado, atribuindo o desenvolvimento desse valor aos processos de criação vividos na infância e na adolescência. Portanto, o cuidado é um valor ético construído em seu espaço familiar que aparece como aspecto subjetivo que a constitui. No trecho “*Eu tinha uma dificuldade enorme de falar algo, sabe assim, um cuidar*” Kátia associa tal valor do cuidado a um processo afetivo que a imobilizava e que a impedia de conseguir enfrentar as frustrações vividas no curso de suas relações.

Em outros momentos de nossos diálogos a palavra cuidado aparece associada a outros valores, em especial o valor que assume na Educação Infantil, como cuidado com as crianças e seus processos individuais. Percebi que o cuidado representava ao mesmo tempo um desafio e uma ambiguidade para Kátia. Assim, ao longo de sua trajetória docente, ela produz sentidos subjetivos sobre essa perspectiva do cuidado, abrindo campos de agência em sua própria vida a partir de sua experiência docente e da convivência com as crianças, possibilitando a emergência de novas produções subjetivas relacionadas ao cuidar. Isto é ilustrado nesta produção escrita de Kátia:

Aqui na Vivendo eu aprendi a dizer “não”. Ouvia as crianças falando o “não gostei” e eu quando criança, adolescente e até na fase adulta sempre tive dificuldade de me colocar diante do outro para expressar meu sentimento.

A possibilidade do sujeito de gerar mudanças é defendida na perspectiva teórica de González Rey. De acordo com o autor, a subjetividade constitui um sistema ontológico dos processos humanos. O sentido subjetivo é uma categoria que integra o sistema da subjetividade, como nos lembra Madeira Coelho:

O constructo sentido subjetivo assume um valor particular para a compreensão da emocionalidade em seu caráter subjetivo, pois aí estão implicados processos permanentes da relação recursiva entre noções e significados, que, por sua vez, organizam subjetivamente a experiência social humana. (MADEIRA COELHO, 2014, p. 109).

Assim, Kátia vive na docência a descoberta de novos valores e a possibilidade mudança na forma como se coloca diante do mundo. Emerge uma nova produção subjetiva sobre o valor do cuidado, que se afasta do sentido original de uma atitude passiva de não incomodar o outro, para se tornar uma espécie de valor ético na relação com o outro, que

considera a especificidade do outro, de suas emoções e desafios individuais. Assim, esta produção de sentido subjetivo ajuda a entender a dinâmica da constituição da professora e a articulação entre seus processos históricos e atuais.

Cuidar da pessoa é isso, cada um tem uma forma de agir e pensar. Às vezes, as pessoas têm dificuldades ou estão passando por algum problema. Quando falo cuidado é isso mesmo, é cuidar com o outro, cuidar mesmo. É isso que eu me sinto aprendendo todos os dias, cuidado com o outro.

Quando Kátia diz que *De alguma forma eu estou aprendendo tanto a dizer não*, nos permite suspeitar que em sua trajetória ela viveu e vive até hoje um processo de luta e conquista de segurança e confiança para expressar emoções, o que está associado a uma tomada de consciência de si e de suas possibilidades de se posicionar diante do curso de sua vida. Identifico tais posturas novamente nas seguintes expressões que surgiram em nossas conversas:

Eu acho que me preocupava tanto com o outro que esquecia um pouco de mim. Hoje eu já amadureci, estou começando a ver de outra perspectiva.

De fato, ela mesma considera estar vivendo um processo de aprender a dizer não, sendo esta precisamente uma oportunidade de repensar sua experiência de vida e promover pequenas rupturas em relação à forma como foi criada e ser ativa na elaboração de seus próprios valores. Aqui é importante retomar a categoria sujeito tal como ela é elaborada por Gonzalez Rey. Sobre os processos vividos pelo sujeito que aprende, ele coloca que:

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes, trazendo ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida. (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 34)

Assim, a possibilidade da emergência da condição de sujeito aparece quando ela diz: *“E hoje eu amadureci muito e estou começando a ver de outra perspectiva”*. Este é um registro importante de uma produção subjetiva sobre a transformação vivida ao confrontar suas dificuldades de dizer não e se colocar diante do outro. Neste trecho de produção escrita Kátia olha para seu próprio processo de conquista:

Hoje, construí minha identidade e sou completamente diferente de quando cheguei à Vivendo há 23 anos. Agradeço a todos meus (muitos) companheiros de trabalho por esse aprendizado.

Tal mudança, no que diz respeito à forma como ela percebe a possibilidade de se posicionar diante das situações, está associada a um processo amplo de reconhecimento que também está relacionado com seu crescimento profissional e seu próprio processo de

aprendizagem vivido enquanto docente. Trago os seguintes trechos do complemento de frases e da dinâmica conversacional que auxiliam a trazer consistência a esta construção:

Eu aprendi na Vivendo...a falar que não gostei.

Quando eu cheguei na Vivendo eu era muito tímida, principalmente para falar nas reuniões, era bem tímida. Depois com o tempo a gente vai se soltando.

Por fim, destaco que tal produção subjetiva de Kátia é uma espécie de rompimento, em alguma medida, em relação a valores associados à sua forma de criação. Apesar de ter ressaltado o grande valor que ela dá às suas relações familiares e como elas configuram um núcleo subjetivo importante na sua constituição, não podemos pensar em termos deterministas, ou seja, que sua vida e sua forma de ver o mundo correspondam a uma expressão direta da educação recebida em casa. Pelo contrário, vejo que Kátia é capaz de conduzir seus rumos e articular novos caminhos para si. **Ser professora de um espaço de educação como a Vivendo e Aprendendo se tornou oportunidade de crescimento a partir do confronto com seus valores antigos e de mudanças pessoais, sobretudo na forma com que ela se coloca diante do outro.**

Este primeiro eixo, portanto, nos permite destacar três núcleos de aspectos constitutivos da professora, que são:

- O resgate de sua infância como aspecto que integra sua consideração atual sobre a brincadeira e a prática pedagógica na educação infantil.
- Uma produção subjetiva diante do estudo e dos processos de formação em sua trajetória. A formação no magistério e na pedagogia como possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Mesmo assim, Kátia busca ir além daquilo que sua formação inicial lhe proporcionou e assume a escola como espaço de formação permanente.
- As suas relações familiares como um importante espaço social de constituição subjetiva e de construção de valores.
- Os processos de aprendizado e desenvolvimento no curso das relações e vivências dentro da experiência docente constituem subjetivamente a professora. A constituição subjetiva, dessa forma, tem um caráter processual, ocorre em função da articulação dos aspectos históricos e do momento atual de vida do sujeito.

Eixo 2. O processo de constituição docente na inserção profissional e nos espaços sociais

Kátia é professora da Vivendo e Aprendendo há 23 anos, ou seja, tem uma história enorme de atuação dentro da escola e é uma de suas grandes referências, tanto para as crianças, quanto para as famílias e a equipe pedagógica. Como já foi indicado, em um primeiro momento, Kátia conheceu a escola enquanto tia de um menino que estudava lá. Isso lhe permitiu construir um vínculo afetivo e encantar-se com a prática pedagógica da instituição. Considerei importante conhecer mais sobre como foi o seu percurso de chegada à Vivendo e Aprendendo, para compreender suas motivações para se tornar professora desse espaço de Educação.

Eu lembro que quando vinha aqui as crianças estavam reunidas todas, às vezes aqui fora, e nesse dia que eu vim, era a L. que era coordenadora, e estava bem na época em que se trabalhava essa questão indígena. Era abril, eles estavam com um lanche maravilhoso aqui fora e a L. me convidou para ficar ali e ajudei a ficar servindo as crianças ajudando a servir as crianças nessa roda, depois eu vinha trazer o sobrinho. Lembro também de um chá de Livros que eu participei. E aí depois eu conversando com a L. ela me disse: você não quer vir para a Vivendo? A gente sentou em um banquinho desses que tinha aqui para conversar.... Daí eu vim pra cá.

Este relato enriquece a construção deste caso, pois permite entender como foi que Kátia se relacionou com a escola antes mesmo de trabalhar nela. O fato de levar o sobrinho alcançou uma dimensão para além da pura ajuda à sua irmã. Ela passou a admirar aquele contexto escolar. Vejo que emerge uma emocionalidade em sua fala quando se refere a “um lanche maravilhoso aqui fora” (nesse momento conversávamos dentro do espaço da escola e foi possível observar como sua percepção do “maravilhoso” desse espaço é um forte conteúdo emocional e simbólico que ainda a mobiliza.) Desde esses primeiros momentos, é possível observar uma iniciativa em relação à participação, um desejo de atuar e contribuir, elementos que aparecem como constituintes de sua prática.

Nessa hora eu estava chegando, era ainda muita novidade, e eu lembro que quando comecei a vir eu fiquei junto com o A. (antigo professor da escola), eu fui para a sala com ele. Tinha uma moça que faltava muito e eu vinha para ficar com ele. Ela saiu e eu entrei junto com ele. Só que ele também faltava muito, chegava muito tarde, e eu tinha que ir para a roda, eu ia para a roda conduzir tudo, com muita responsabilidade e cuidado, sendo assistida, pela L., pelo pessoal que estava ali. E muito já começando a entrar em grupos de estudo, todo dia a gente se encontrava no parque para ler os textos, era assim, tinha muito grupo.

Seu processo de tornar-se professora na instituição foi se construindo à medida que ela viu a possibilidade de assumir esse lugar, no caso, pela ausência dos professores responsáveis pela turma.

De tia que leva o sobrinho à escola, Kátia passou a ser uma pessoa que participava do cotidiano escolar. É muito importante notar que este processo se deu a partir de um desejo

dela, acompanhado de um convite da coordenação da escola. Ela também relata um pouco do sentido que deu a tal transformação no seu vínculo com esse espaço de Educação. Ela diz que conduzia as atividades com “responsabilidade e cuidado”, valores que estão presentes na forma como Kátia se posiciona diante de diferentes situações, de acordo com outros relatos seus. Aqui se manifesta a perspectiva da subjetividade como sistema que articula o individual e o social ao integrar sua inserção em diferentes espaços sociais de sua vida.

Kátia não busca dar conta daquela tarefa sozinha, de forma alguma pensa já estar pronta para tal incursão. O lugar do outro aqui é muito importante e ela o afirma em seu próprio processo de formação, ao dizer que estava sendo “assistida” pela coordenadora e “pelo pessoal que estava ali” (provavelmente outros educadores e funcionários da escola), o que se torna um reconhecimento da dinâmica dialógica da sua própria constituição docente. Ao colocar-se no lugar de professora, imediatamente também se viu em uma posição de aprendiz, demandando, inclusive, atenção para seu processo formativo. Continuamos essa conversa:

Depois eu pensei... Eu acho que preciso conversar com a coordenação sobre assumir a turma mesmo, era uma responsabilidade muito grande, chegando a um espaço muito diferente em termos de processo de educação e eu precisava dessa formação. E foi maravilhoso o trabalho que nós fizemos e depois eu fui e virei professora.

Em seguida, Kátia chama atenção para a singularidade da escola em que estava se inserindo. Isso também é interessante pois demonstra que ela identifica ali um processo histórico e cultural singular com significados próprios. Querer compartilhar desse mundo se torna uma produção emocional que a levou a se inserir. Isso não significa que ela passou a reproduzir linearmente os conceitos que aprendeu, mas que abriu um espaço de agência, uma produção subjetiva que a levou sentir que ela precisava, em suas palavras, daquela formação.

Assim, surge a possibilidade de tornar-se sujeito de seu processo de constituição docente, busca tornar inteligível para ela mesma uma realidade nova com a qual se depara e não apenas internalizá-la como dada. Segue um trecho de uma entrevista em que aparecem estes aspectos:

Pesquisador: Você sentiu uma necessidade?

Sim, falei, foi isso, eu estava ficando muito só, o professor não vinha mais, ele saía, faltava muito, e eu estava começando a ficar só. Eu falei não e eles observaram que eu não podia ficar só, era uma turma com 16 crianças, não tinha condições de ficar só, já tinha dado aula no Pará e tinha trabalhado em um colégio de freiras, que eu me formei nesse colégio, eu tinha experiência de sala de aula, mas para a filosofia da V&A eu precisava de uma pessoa, para o trabalho desenvolvido aqui.

Pesquisador: O que você considera diferente?

Muito diferente, mas muito gostoso. Eu precisava de formação mesmo, de elementos, de saber mais sobre os teóricos, eu precisava ler mais.

Este trecho dá sustento ao caminho hipotético que busco construir, precisamente sobre a produção subjetiva de Kátia em relação à sua prática pedagógica. É interessante que ela reconheça a existência de uma diversidade de práticas. Para realizar seu trabalho em um espaço novo e considerado por ela desafiador, Kátia buscou ampliar seu repertório e suas perspectivas, questionando-se como se daria sua atuação dentro de uma instituição com uma perspectiva pedagógica tão nova para ela.

Durante um diálogo, ao perguntar-lhe sobre o começo de sua carreira como professora, Kátia amplia essa questão, trazendo de novo seu desejo de se formar e crescer profissionalmente:

Fui começando, sabe, a me formar, com as coordenadoras, os professores, com todo esse meio e essa conjuntura que envolve a escolha. Eu lembro que eu não sabia escrever muito bem, principalmente os relatórios, acho que foi uma construção isso, os relatórios, os planejamentos, eu era **muito motivada**.

Eu lembro que quando cheguei a gente lia muito, eu tenho muitos textos. Então eu saía e comprava os livros, a gente tem que aprofundar nos temas que a gente vai estar trabalhando. **Eu sempre falo que para motivar as crianças a gente precisa estar motivado também.**

Novamente, é necessário destacar **o estudo como aspecto motivador de trabalho de Kátia e de sua prática pedagógica**. Existe um investimento em sua formação que vai para além da formalidade, do pré requisito do qual precisa para poder ocupar o lugar de docente. O estudo e a formação se tornam elementos que constituem a sua docência, são aspectos que a motivam, e que integram uma produção sobre a sua própria prática pedagógica.

Além de se professora da Vivendo e Aprendendo, Kátia conta que trabalhou em uma outra escola, um educandário de freiras. É interessante perceber como ela levou algumas estratégias utilizadas no cotidiano da Vivendo para seu outro espaço de trabalho, segundo ela, um contexto diferente, cujas perspectivas pedagógicas se diferenciavam em relação à prática da Vivendo e Aprendendo.

Eu trabalhei 15 anos em um colégio de freira que tinha uma educação totalmente diferentes, né? Então eu fui vendo algumas coisas bem diferentes daqui e comecei a levar, sabe? 15 anos eu trabalhei lá e já trabalhava aqui. E aí, eu comecei a ver coisas tão diferentes e legais aqui na Vivendo que eu achei que podia contribuir na outra escola. Eu levei a roda de história, já fui levando rodas, principalmente para as crianças tipo ciclo 5, da alfabetização. Quando cheguei lá sempre uma mesa atrás da outra, depois círculos, quadrados, eles conseguiam se ver.

Kátia também se refere a um certo incômodo que isso possa ter causado a essa outra equipe de trabalho, que não estava acostumada a tal prática pedagógica. Para isso, sentiu a necessidade de mobilizar a equipe da escola, ou seja, ajudou a construir a possibilidade de

realizar experimentações pedagógicas nesse outro espaço, sugerindo novas configurações espaciais da sala de aula. Ao me relatar que suas propostas foram aceitas, Kátia lembra com alegria e satisfação o fato de ter sido ouvida e reconhecida em suas ideias, em especial por uma das colegas que a acolheu.

Tinha uma freira que era construtivista, que trabalha nessa linha e ela também com um olhar muito parecido com o meu, a gente se encaixou, ela muito animada para tudo. E aí fomos juntos, e de repente eu vi em quase todas as salas a roda inicial.

É interessante pensar que o seu processo de constituição docente está atravessado por estes momentos de reconhecimento de suas iniciativas e também pela capacidade que Kátia tem de fazer essas trocas em diferentes espaços de atuação como educadora, transitando por distintos contextos sociais e trazendo a si mesma para dentro de tais experiências.

Nota-se que, mesmo que Kátia reconheça a distinção da Vivendo e Aprendendo em relação a outros espaços de Educação, é possível pensar, a partir de suas falas, que o Educandário de freiras também cumpre um papel importante em sua trajetória enquanto docente. Quando diz que levou algumas estratégias da Vivendo para o Educandário, ela demonstra também ter ímpeto de atuação nesse segundo espaço.

Seria redutor dizer, neste processo interpretativo, que um espaço de Educação mais tradicional e rígido não traga desafios para Kátia como um espaço considerado mais inovador. Pelo contrário, seu desejo de ampliar o repertório de recursos pedagógicos da instituição das freiras leva a refletir que esse outro processo mais convencional também é gerador de emocionalidades e estimula a produção de sentidos subjetivos associados ao engajamento e ao compromisso com o espaço profissional, ou seja, **sentidos de valorização de sua própria prática e do desejo de contribuir com melhorias no seu espaço profissional.**

Assim, as possíveis diferenças que se observariam entre uma prática e outra não são contraditórias, mas constituem, ambas, uma motivação para Kátia em relação à sua profissão. O mais interessante, neste caso, é observar como ela integra esses dois espaços, que aparentemente estão distantes, mas ela transita com liberdade entre as duas realidades. Para além da suposta contradição instituição laica/instituição cristã, Kátia estabelece um canal de troca de experiências pedagógicas e não de ideologia religiosa/laica e realiza tal troca com tranquilidade. Assim, Kátia expressa a subjetividade social dos diferentes espaços que integrava, criando um trânsito entre esses dois cenários educativos e constituintes de sua prática. Esta é uma forma de perceber a expressão da subjetividade individual dentro dos diferentes espaços em que Kátia atuava.

Não posso, também, deixar de refletir sobre este fato de Kátia ter tido dois empregos por 15 anos, duas escolas diferentes, algo que, embora não seja raro dentro do universo da docência, está associado às necessidades de cumprir com as obrigações financeiras, uma vez que na realidade nacional as instituições privadas de Educação Infantil, muitas vezes, acabam não cobrindo as despesas mensais de uma família.

Parece-me adequado buscar um vínculo entre esta informação com um dado produzido a partir do instrumento Complemento de Frases, em que uma das frases diz: *“Minhas motivações para trabalhar são... As crianças, os adultos que trabalham na vivendo. O aprendizado com as famílias. Ser independente.* Este último trecho que faz referência à independência é um indício da importância da autonomia financeira em sua vida e como isso está associado ao trabalho.

Ainda sobre isso, em nosso exercício de diálogo baseado em suas fotos, Kátia me mostrou uma imagem de sua primeira quitinete na asa norte, quando ela saiu da casa da sua irmã e foi morar sozinha. Falou sobre o prazer de conquistar a sua independência, de “ir adquirindo minhas coisas”.

Trata-se de uma produção subjetiva, que se soma às demais motivações que Kátia expressa, mas é uma motivação importante que não pode ser ignorada. **A autonomia e a independência constituem uma forma de encarar o mundo e se tornam elementos de bem estar emocional que aparecem em sua vida ao lado de outros aspectos da constituição docente, como a qualidade das relações sociais que estabelece com os demais sujeitos da escola, nas palavras dela, as crianças e adultos.**

Kátia continua o tema da nossa conversa sobre como ela se apropria de algumas estratégias pedagógicas e aproveita para falar também de sua experiência na Faculdade de Pedagogia.

Porque a Roda também foi para a minha faculdade né? Me incomodava demais apresentar trabalhos um depois do outro em fileiras. E eu cheguei para as professoras e falei que tal a gente fazer uma roda? Isso foi sendo construído, ai depois já estava tudo em roda. (Risadas e sorriso) Nunca esqueço isso! Levei isso para a faculdade, de construir com os educadores uma roda para todo mundo poder se ver, sabe? Era todo mundo falando dando as costas um para o outro, quem estava lá na frente não conseguia ver quem estava atrás.

Pesquisador: E o que será que acontece na roda que é diferente?

Acho que é esse olhar, essa escuta essa cumplicidade.

Kátia menciona alguns valores que posso considerar fundamentais para ela em sua prática pedagógica, mesmo que ela não coloque explicitamente dessa maneira. Ao perguntar-lhe o que ela considera como a especificidade da Roda, estou buscando entender quais são os

sentidos que ela imprime a esse momento, qual é a perspectiva por trás dessa estratégia que a torna, para Kátia, um instrumento da prática em sala de aula. Ela acredita firmemente que o olhar, a escuta e a cumplicidade são valores importantes para as relações sociais dentro de uma sala de aula, e considera que a roda pode favorecer tais qualidades também na dinâmica social de sua turma. No terceiro eixo veremos com maior detalhe estes aspectos de sua ação docente.

Tudo isso indica que Kátia pensa sobre a sua prática e se posiciona diante das suas possibilidades de atuação. Assim, buscamos sair de uma perspectiva em que a prática docente se limita a reproduzir uma técnica simplesmente por estar estabelecida como parte da rotina da escola, para um outro nível de atuação do sujeito docente, em que este reflete sobre as técnicas e dispositivos pedagógicos e passa a entender com clareza porque lança mão de tais estratégias.

Não só este processo ocorreu dentro do ambiente de trabalho, mas também no seu percurso formativo dentro da trajetória no curso de Pedagogia. Ela faz questão de me contar que assumiu uma postura ativa dentro da sala de aula de sua faculdade e que sugeriu mudanças na organização do espaço, para que as pessoas se observassem melhor, olhassem umas para as outras. O que busco entender aqui é precisamente o que estaria por trás de tais iniciativas, de valores como a escuta e o olhar. Estas são aspectos de sua subjetividade individual que Kátia expressa na sua relação com o mundo, neste caso o mundo da Educação, seja ela a professora ou a aluna.

As práticas da escuta, do olhar e do cuidado são elementos constituintes de sua prática pedagógica. Essas são estratégias de Kátia para se relacionar com o outro que extrapolam a sua sala de aula e se tornam maneiras dela atuar em diferentes espaços de sua vida. Quando fez a faculdade de pedagogia, ela pode expressar tais qualidades nas relações sociais que construiu no decorrer dessa formação, partindo de sua própria experiência no campo profissional, para poder se mostrar colaborativa e disposta a ajudar os colegas em suas demandas. Esse valor é muito importante para Kátia, de ser reconhecida enquanto alguém disponível para o outro:

Na faculdade achei muito bom, porque algumas pessoas não tinham prática e tinham dificuldade. Eu tinha muita prática e levava para a sala, era maravilhoso, fazia cada trabalho legal, as pessoas já vinham me perguntar: Kátia você pode ser do nosso grupo? (Risos)

A sua formação em pedagogia foi de fato um elemento que constituiu a sua prática. Em um de nossos encontros, ela trouxe um texto que havia escrito anos atrás, quando estava na faculdade. Foi importante entender os sentidos produzidos sobre essa formação, e como

Kátia vê nela contribuições para sua ação docente. Para ela, sem a leitura e estudo teórico, as estratégias em sala de aula perdem consistência e o professor perde o acesso à criança e aos processos específicos vividos por ela. Dessa forma, desarticula sua prática. Em um dos encontros ela me apresenta, por iniciativa própria, um texto escrito a mão alguns atrás enquanto vivia o curso de pedagogia. Sua produção escrita dizia o seguinte:

Com o curso que estou fazendo de pedagogia estou podendo conhecer bem mais as teorias desses pensadores e vejo quanto nosso trabalho que é desenvolvido na Vivendo tem um significado nesse contexto teórico. Quando não conhecemos as teorias, desenvolvemos as atividades sem saber seus significados, ou seja, o que representa no desenvolvimento de cada criança. Por isso que a Vivendo é uma grande escola, porque nós professores também somos formados a cada dia. Exemplo disso são os relatórios individuais e geral que escrevemos a cada bimestre e a cada vez que escrevemos a escrita vai ficando cada vez melhor, ou seja, as questões que vão sendo pontuadas vão ficando cada vez mais claras para os pais, professores e coordenadores.

Por outro lado, destaco como a própria escola Vivendo e Aprendendo se constituiu como um espaço de aprendizado e possibilidade de exercício de valores como a colaboração e solidariedade com o outro. Seu compromisso com a escola é amplamente reconhecido pela equipe pedagógica. Em uma conversa informal com o coordenador pedagógico, debatíamos o fato de que alguns professores mais experientes da escola ajudam bastante as turmas que mais precisam de atenção, especificamente as turmas menores, das crianças do maternal, que estão em meio ao processo de adaptação escolar.

Mesmo sem comentar especificamente o nome de Kátia, para não direcionar o diálogo para o seu caso, me chamou a atenção que o Coordenador mencionou a professora, exaltando sua dedicação: *A Kátia é uma pessoa que se doa muito, tem um compromisso enorme com o trabalho.*

Procurei, então, dar continuidade a esse tema e comentei: *É verdade, ela parece levar muito a sério, né?* Em resposta, o coordenador afirma: *Sim, sua dedicação é muito grande, quando ela está aqui, ela está por inteira.*”

Observei como Kátia participa do cotidiano da escola em seus diferentes ambientes. Para além de sua própria sala de aula, Kátia contribui com outras turmas entrando nas salas e ajudando quando há alguma demanda, dá dicas aos professores, compartilha sua experiência.

Apesar de ter tamanha experiência, é notável que ela não usa isso no sentido de assumir uma autoridade e desqualificar o outro, nem parece querer se impor. Um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi sua assiduidade e seu engajamento nas reuniões coletivas da equipe pedagógica, espaço em que atua se expressando e contribuindo com suas ideias, mas no qual também se coloca na posição de escutar e buscar compreender o outro.

Embora não se imponha, Kátia sabe de sua qualidade como professora mais experiente da equipe e, com frequência, traz assuntos para chamar a atenção de outros professores, como a importância de garantir segurança das crianças nos brinquedos e árvores do parque, a higiene das menores, etc. Da mesma forma, também faz o trabalho de lembrar datas importantes do calendário letivo como as festas e celebrações marcadas para o ano, enfim, assume algumas responsabilidades fundamentais e se destaca, por isso, dos demais professores. Percebi que ela troca experiências com seus colegas de equipe continuamente.

Pedi que ela me contasse um pouco mais sobre a importância desse diálogo com os demais professores da escola para entender como compreende tais trocas e ela enfatiza:

Até porque nós somos uma equipe é? E dentro dessa equipe cada um é um, assim como nós temos um grupo de crianças temos o grupo de equipe pedagógica. A gente também se responsabiliza por todos, não é só eu... tem essa coisa da construção, como as pessoas chegam, as dificuldades de chegar nesse grupo. As coisas mudam com o passar das pessoas, com cada pessoa que vai chegando... As nossas reuniões pedagógicas nos formam, acho que a gente vai se formando nesse espaço.

Em outra produção escrita, ela expõe algumas considerações sobre a sua prática na escola e traz reflexões sobre o papel do educador. Esse trecho é importante para destacar que **Kátia compreende a formação docente como um processo subjetivo que articula o individual e o social ao favorecer a troca entre colegas da equipe. Por outro lado, a constituição docente está relacionada à produção de vínculos com a proposta pedagógica da instituição:**

Falar da Vivendo e Aprendendo é falar de uma educação transformadora, ou seja, falar de uma educação que vai para além de todo o processo educacional. Porque como sabemos a Vivendo não só educa as crianças mas educa os professores e pais que são os responsáveis pela educação de seus filhos. A cada ano que passa entram novos profissionais e deixam sua marca. Para que essa história seja renovada o profissional que trabalha na Vivendo precisa se identificar com sua filosofia e investir na sua formação e gostar do trabalho que desenvolvemos na Associação, para lutar por um objetivo e um trabalho de qualidade. Não podemos deixar de perder a essência, o foco que nos move, que nos faz sermos diferentes, porque em lugar algum encontraremos esse espaço que nos transforma e transforma os sentidos da educação.

A escola aparece como um espaço de desenvolvimento do sujeito, de transformação e descoberta vividas por todos os seus integrantes, não apenas as crianças. A educação é entendida por ela como um processo complexo, que rompe com a ideia de subjetividade como uma entidade individual, uma vez que o processo de constituição docente se dá a partir da expressão da subjetividade social dos diferentes espaços sociais que ela integra, entre os quais a Vivendo e Aprendendo é uma protagonista.

Para finalizar este eixo da construção interpretativa, portanto, proponho uma síntese dos aspectos de sua inserção profissional que integram a constituição docente de Kátia:

- A produção de sentidos subjetivos de valorização de sua própria prática pedagógica, o reconhecimento do outro sobre suas qualidades docentes e o desejo de contribuir com seu espaço profissional e a formação de seus colegas.
- A autonomia e a independência como recursos para se posicionar diante da vida. A possibilidade de fazer trânsitos entre os diferentes espaços sociais que ela integra, exercitando a autoria na sua ação docente.
- Kátia compreende a formação docente como um processo subjetivo que articula o individual e o social. A constituição docente está relacionada à produção de vínculos com a proposta pedagógica da instituição:

Eixo 3. A vivência da prática pedagógica na escola

Para compreender melhor as dimensões dessas posturas e formas de assumir a docência, procurei sempre me aproximar de Kátia observando sua prática para compreender aspectos de seu perfil docente. Buscarei focar precisamente na constituição docente de Kátia principalmente a partir de tais observações, seja em sala de aula, durante o cotidiano e a rotina escolar, seja no espaço formativo das reuniões pedagógicas. Alguns trechos desta sessão parecerão algo mais descritivos, pois considero importante trazer alguns relatos que ilustram o perfil docente de Kátia, mas o processo de interpretação se mantém e é tecido em torno de tais relatos, associados às demais hipóteses que têm sido desenvolvidas ao longo do caso.

Organizei minhas observações também para entender como Kátia se relaciona com seu espaço profissional, como ela se coloca enquanto docente diante da sua realidade de trabalho, quais são suas estratégias pedagógicas e, por fim, de que recursos ela lança mão para acessar as crianças na tentativa estabelecer uma relação com elas e como isso pode impactar sua prática.

Para avançar na construção interpretativa considerei que precisaria, em primeiro lugar, observá-la no exercício da sua ação docente, por isso, busquei estar amplamente atento a seus movimentos dentro da escola, ou seja, percebia seu horário de chegada, de saída, o que ela fazia antes de começar a aula e receber os alunos. Foi possível identificar que Kátia chega sempre com bastante antecedência à sua sala de aula, às vezes uma hora antes do horário. Organiza com antecedência o tatame com almofadas em formato de roda para criar uma configuração do espaço que favoreça a inserção das crianças desde a sua chegada à sala de aula todos os dias. Muda alguns brinquedos de lugar. Em seguida, verifica os materiais que irá utilizar ao longo do dia, nas atividades estabelecidas em seu planejamento.

Este momento de organização do espaço da sala é também uma importante oportunidade de auto organização para Kátia. Assim, ela vai se inserindo em um universo específico, um estado de espírito necessário para poder fazer seu trabalho. Este parece ser um exercício de conexão com um outro tempo, o tempo das crianças, o que exige verdadeira preparação, passar um momento sozinha na sala, sem a presença de seus alunos. Certa ocasião, no meio de uma conversa informal sobre a importância dessa preparação para fazer um acolhimento apropriado das crianças, Kátia disse:

Não são as crianças que devem receber você, mas você tem que estar na sala, com tudo pronto, sem se preocupar com outras coisas, só isso.

Ao constatar que ela chega cedo ao trabalho todos os dias, devo articular este fato a uma dimensão de sua constituição, que diz respeito ao **seu cuidado com seus deveres e responsabilidades profissionais**.

A maioria das observações foram feitas na Sala Amarela (as cores identificam as salas da escola), onde Kátia trabalha com 16 crianças de 3 anos que estão no Ciclo II (nomenclatura da Vivendo e Aprendendo para o Jardim I) e uma segunda educadora, estagiária, em seu primeiro ano de trabalho na escola.

Ao entrar na sala é possível logo perceber o que está sendo realizado de trabalho pedagógico no momento que a observação é realizada. Nas paredes, há uma série de cartazes com fotos de lagartas, casulos e borboletas. Também no mural estão expostas as produções das crianças como desenhos e pinturas. Percebo que tal estratégia não consiste em decorar a sala de aula. Há, na verdade, uma intenção de expor a expressão autêntica das crianças, na forma de seus desenhos e de cartazes escritos pela professora com frases ditas pelas crianças no contexto do projeto da turma.

O projeto pedagógico do 1º bimestre de 2017 da turma de Kátia consistiu no estudo de aspectos relacionados ao ciclo de vida das borboletas. A ideia do trabalho teve início quando uma criança chegou à sala e comentou que havia visto uma lagarta bem grande na pracinha. Daí a professora Kátia decidiu por convidar todas as crianças sentadas na roda para ir procurar a tal lagarta na pracinha da escola. Ela relata como foi o processo:

A gente fez uma roda lá na pracinha, as crianças curiosas com a lagarta. Depois, falei para a gente levar a lagarta para a sala, a observamos e fizemos um desenho da lagarta. Nós imitamos a lagarta, brincamos de andar que nem a lagarta. Depois do desenho a gente combinou de deixar a lagarta na horta da escola. Na hora do Fora (momento da rotina dedicado às atividades em espaços fora da sala) nós a deixamos em um cantinho.

A lagarta se transformou em casulo e depois finalmente se tornou borboleta, processo que foi acompanhado pelas crianças e registrado por meio da expressão artística e de

confeções plásticas, como asas e antenas de borboleta feitas de sucata que as crianças vestiam para brincar em diferentes momentos do período em que o projeto se desenvolveu. Tal material tinha o objetivo de impulsionar a brincadeira de faz de conta, ou seja, a representação simbólica. Assim, por meio da expressão da linguagem corporal, Kátia foi desenvolvendo formas de proporcionar vivências dentro do tema do projeto.

Noto que há cartazes colados na parede com frases ditas pelas crianças que foram escritas pela professora no contexto do trabalho pedagógico envolvendo o projeto da turma. No papel, estão escritas as hipóteses das crianças sobre os processos que elas observaram ao longo do convívio com a lagarta em seus diferentes estágios. Esta é uma forma de construção do conhecimento em grupo praticada pela professora, que leva em consideração e respeita a expressão autêntica das crianças e parte delas para a elaboração e desenvolvimento dos conteúdos e saberes. Um cartaz traz algumas ideias colocadas pelas crianças sobre a metamorfose vivida pela lagarta:

- *a lagarta vai virar borboleta.*
- *a lagarta vai virar uma foca.*
- *a lagarta depois de borboleta vai virar uma barata.*
- *barata vem do barateiro.*

É interessante observar o respeito dado às falas das crianças, que foram registradas no papel e coladas na parede como forma de legitimar tal produção de conhecimento. Isto é um valor muito próprio da proposta pedagógica da Vivendo e Aprendendo que Kátia põe em prática com o cartaz de hipóteses. Tal valor diz respeito ao processo de valorização das expressões individuais das crianças nos seus processos de aprendizagem, sem fazer julgamentos de certo ou errado.

Assim, não há problema em registrar a fala de uma criança segundo a qual uma “lagarta vai virar uma foca”. Isso tem algum sentido para aquela criança e diz respeito ao seu próprio processo complexo de aprendizagem. Dentro do projeto pedagógico da turma, as crianças terão oportunidades de observar as transformações vividas pela lagarta e tirar suas conclusões sem que isso seja previamente descrito pela professora em sua autoridade de adulto que já conhece o mundo. Veremos em outros relatos como Kátia expressa esta perspectiva.

Uma das atividades que observei em sala foi um momento da rotina dedicado ao trabalho pedagógico com os materiais artísticos. As crianças da turma estão sentadas em volta da mesa, explorando com as mãos uma massa de modelar colorida que foi feita pela própria professora. O objetivo da atividade era estimular a exploração sensorial com a massinha e impulsionar uma expressão plástica com esse material. As crianças, assim, criam minhocas, lagartas, pedacinhos de cocô, confeccionam seus próprios artefatos.

Kátia estava bastante ativa no desenrolar da atividade, se sentava com as crianças, conversava com elas sobre o que estavam criando, dando atenção a cada uma, se dirigindo tanto ao grupo como a cada uma individualmente. Isto é importante de ser destacado, pois **a atividade não se torna uma mera obrigação de cumprir um aspecto da rotina, mas se configura como uma possibilidade de dialogar com as crianças, de se divertir com elas, valorizar suas produções e também de se mostrar disponível enquanto educadora.**

Em seguida, vejo que Kátia lança mão de uma estratégia pedagógica chamada “ajudante do dia”.

- Quem é o ajudante do dia? É a F.?
- O ajudante do dia vai dar um potinho para cada.
- Você pode dar um potinho para cada criança, F.

Kátia começou a tirar de seu armário uma série de potes de sucata e os entregou a uma criança da turma que os distribuiu entre os colegas, dando um potinho para cada um. No dia seguinte, perguntei a ela o sentido de tal estratégia. Além de fomentar o processo de autonomia e de responsabilidades que as crianças podem assumir no cotidiano da sala de aula. Tal prática, segundo ela, também é uma maneira de pensar como elas podem se relacionar umas com as outras. Dessa forma, a professora pensa no “ajudante do dia” como **um recurso que gera encontros entre as crianças e enriquece o processo relacional da turma:**

- Eles começam a se ver. Não que eles vão fazer tudo, mas vão se vendo aos poucos.

Ao fim da atividade, Kátia voltou a convidar a criança ajudante do dia a participar, além de chamar também o grupo todo.

- Você me ajuda a limpar a mesa, F.?
- Eu quero ver quem vai ajudar a guardar as faquinhas!
- A. você também vai ajudar?

Enquanto guardavam os materiais da atividade, Kátia brincava com as crianças, cantando algumas músicas, inclusive abordando o tema do projeto em uma delas: *lalalala lá vai uma lagarta....*

Vejo que a todo momento, Kátia busca impulsionar o engajamento das crianças nas atividades por meio da comunicação oral e gestual. Ela as convida a participar, trazendo novos elementos para a atividade. Noto que há um planejamento na forma como ela vai trazendo diferentes materiais para a exploração do material da atividade. Primeiro ela ofereceu apenas a massinha de modelar, depois um pequeno pote de sucata para cada criança, o que as faz explorar o material de outra maneira. Em seguida, trouxe novos recursos, umas pequenas facas de plástico, de forma que a atividade foi ganhando novos elementos e as crianças foram transformando suas brincadeiras. Ela se aproxima de cada criança durante a atividade, se abaixa e pergunta se querem mais massinha que está sendo utilizada para a atividade.

Kátia pensou no desenrolar desse trabalho, organizou uma sequência, se preocupou em criar diferentes possibilidades dentro de uma mesma atividade para diversificar a forma como as crianças se relacionam com a massa de modelar. Tal intencionalidade demonstra um **cuidado com a organização do trabalho pedagógico e com as diferentes possibilidades de experiência que podem ser trazidas para as crianças.**

Ao fim da atividade dentro de sala, Kátia convida a turma para um passeio no parque, mais precisamente na horta da escola que as crianças ajudaram a fazer. Participaram do plantio de sementes e mudas trazidas por elas mesmas de suas casas. A professora conduz uma atividade de exploração do espaço da horta, chamando a atenção para o crescimento das plantas. Em seguida, abre uma mangueira que fica ali exatamente para que as crianças se engajem no cuidado com as plantas. Em meio à exploração, voltam a surgir os conteúdos do projeto e ela aproveita para perguntar se há lagartas e se alguém conseguiu encontrar algum outro bichinho na terra. As crianças encontram minhocas, ela vai até o grupo e valoriza suas descobertas. Em seguida, se dirige ao grupo:

- Cadê o mamão?

- Olha a bananeira!

- Ciclo II (referindo-se ao coletivo de crianças), tem esse buraco aqui, que buraco será este? Venham ver! O que será que tem lá dentro?

Tal pergunta pode parecer simples, mas é de uma complexidade enorme e deixa as crianças agitadas. Todas se aglomeram perto do buraco, se aproximam para tentar ver com olhos curiosos o que há ali dentro. Com essa interrogação Kátia mobiliza o grupo, inquieta as crianças e dispensa a necessidade de uma resposta, prefere deixar que a imaginação as leve para as infinitas relações que podem ser feitas a partir desse questionamento. Assim como na investigação da metamorfose da lagarta, não há uma resposta correta, um lugar já definido ao qual se deve chegar. Quando o mundo não está descrito pelo professor, a criança vê espaço para se relacionar com o próprio conhecimento e com a descoberta. Dessa forma, a curiosidade é incessante e leva a caminhos que nem mesmo a professora poderia ter previsto.

As crianças começam a dizer que tal buraco pode ser a toca de um bicho e dialogam sobre qual animal poderia ser. É curioso que ao lado da horta há uma casinha de alvenaria construída para as crianças brincarem. Tal lugar é conhecido por elas como a casa do lobo. Kátia aproveita a deixa e diz: *Vamos para a casinha do lobo?*

A partir dessa sugestão, as crianças entram na casa do lobo, onde cabem todas. De repente, a brincadeira muda, Kátia vai seguindo o fluxo, transitando por diferentes brincadeiras, buscando dar continuidade aos interesses das crianças. Ela mesma começa falando que é o tal do lobo, de repente as crianças começam a imitar lobos, uivando e dizendo que também são lobinhos. **Assim, torna-se importante destacar que a professora é uma referência para as crianças. As relações construídas entre ela e seus alunos marcam a forma como ela organiza seu trabalho pedagógico e o processo dialógico vivido entre eles.**

De fato, sem a construção de uma relação de confiança entre Kátia e seus alunos, a sua prática docente na educação infantil poderia se tornar muito difícil e frustrante. Se pensamos a sua sala de aula, vemos um processo de convívio humano, no qual se reconhece a complexidade de tal espaço e os possíveis desafios que ele constitui, tanto para a professora como para as crianças. Na perspectiva de Gonzalez Rey o espaço da sala de aula configura uma subjetividade social que integra os processos de aprendizagem vividos pelas pessoas que constituem esse espaço. Dessa maneira, as relações sociais são permanentemente construídas e negociadas, para que tal convívio não se torne desgastante, o que pode comprometer todo o processo relacional que sustenta e mobiliza as situações de aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Vejo como Kátia busca construir essa confiança no cotidiano da sala. Em outro momento da observação da sala, as crianças estavam chegando à escola acompanhada de seus pais para mais uma tarde na Vivendo e Aprendendo. A atividade na roda inicial consistia em receber a visita de uma criança que havia sido da turma no ano anterior. Em meio às famílias e com algumas crianças ainda chegando, Kátia começou a brincar com algumas perguntas sobre aspectos do cotidiano pedagógico da turma e da organização do espaço da sala.

Professora: Cadê a nossa caixa de novidades? E cadê a nossa caixa de sapatos?

Criança: Esta ali!

Criança: A Kátia esqueceu qual é a caixa de sapatos.

Professora: E a nossa roda, cadê?

Essas falas provocaram o grupo e trouxeram as crianças para a Roda Inicial, a primeira atividade do dia. Assim, Kátia conseguiu mobilizar a turma a criar interesse pela roda sem necessariamente dar nenhum tipo de orientação para que as crianças fossem para lá. Vejo como essa sutileza despertou o desejo das crianças de estar nesse espaço conhecido por elas e no qual se sentem acolhidas sem que houvesse uma imposição externa. Kátia demonstra ter consideração com este aspecto da prática referente ao desgaste vivido nas relações entre professores e alunos. **A professora conseguia marcar a rotina de maneira criativa,** recorrendo a uma estratégia que não lançava mão da autoridade como forma de viabilizar a prática pedagógica.

Observo como Kátia busca engajar os alunos nas diversas situações vividas em sala, aproveitando as deixas que as crianças lhe dão para fazer provocações e estabelecer possibilidades de diálogo. Uma vez que o grupo está reunido em roda no tatame, a professora observa os movimentos das crianças, sempre procurando incluir as suas expressões e sua espontaneidade, favorecendo a emergência de um processo dialógico. Ao perceber uma criança mexendo em sua própria barriga, comenta com o grupo: *Olha só, Ciclo 2, a I. tem umbigo!*

A criança sorriu e continuou a mexer na barriga, agora em plena diversão, por perceber que se tornou a atenção central do grupo. Ao ouvir a fala da professora, outras crianças mostraram as suas barrigas e o umbigo. Ela deu continuidade ao processo de diálogo, sempre mantendo o objetivo de estimular a participação das crianças, seja pela via da expressão oral ou por meio de gestos e da expressão corporal e questiona:

- Quem mais tem umbigo?

- Olha lá o umbigo do C! (Chama a atenção para uma criança do grupo)
- Cadê o seu? (Aponta para outra criança)
- O meu umbigo fica bem aqui, olha! (Mostra para as crianças o cotovelo).
- Crianças: Não! Não fica aí!

Em seguida, chega uma menina dizendo que tem uma novidade, termo usado pelas crianças da Vivendo para se referir a algum objeto trazido de casa, pode ser um brinquedo, um filme, uma música que a criança goste ou qualquer outra coisa que ela queira compartilhar com o grupo. No caso, esta menina trazia uma pequena lata tampada com alguns furinhos na tampa, onde havia um bichinho dentro, mais precisamente um piolho de cobra (um inseto não venenoso que se assemelha a uma centopeia). A criança se aproxima da roda e avisa:

- Cuidado, gente, aqui tem um piolho de cobra e ele pode picar vocês.

Rapidamente, Kátia dá atenção a essa intervenção, como forma de acolher a uma criança que chegava um tanto atrasada à roda, mas com igual necessidade e desejo de participação. A professora combina com as crianças que a lata vai passar nas mãos de cada uma delas, para que elas possam observar o bicho dentro. É importante notar que esta exploração não está distante do tema do projeto que a turma está desenvolvendo, que está relacionado às lagartas e às borboletas, igualmente insetos. Kátia aproveita a contribuição da criança para falar do projeto como forma de fazer vínculo entre aquele momento pontual e o processo mais geral que a turma está vivendo.

- Ele está andando aqui dentro. Será que vai nascer uma borboleta dele também?
- Vocês acham que este bicho bota ovinhos?

Gonzalez Rey (2014) coloca que o reconhecimento da singularidade dos processos de aprendizagem implica em que o professor busque recursos e estratégias para favorecer a emergência da expressão subjetiva de cada aluno. Kátia envolve os alunos no processo de aprender, estimulando seu posicionamento e a expressão de suas ideias, em vez de recorrer a uma estratégia que incentive a reprodução. **Tal postura afirma a compreensão dos processos vividos na escola por alunos e professores como uma prática dialógica.** Enquanto a lata com o piolho de cobra e umas folhinhas vai passando na roda, Kátia aproveita para interagir com as crianças a partir do bicho trazido pela menina e brinca de pegar piolhos na cabeça das crianças:

- Deixa eu pegar esse piolho aqui, e esse também, e esse outro aqui!

O espaço da sala de aula se torna um terreno com muitas possibilidades de brincar e inventar. Na sua prática, Kátia vê a possibilidade de exercer sua criatividade, de se lançar ao dinamismo, ao improviso. Martinez (2004), diz que o contexto da sala de aula se configura como “espaço de constituição de recursos subjetivos que intervêm na expressão criativa do sujeito”. Dessa forma, o caráter criativo da professora se expressa na interação social com os alunos e parte de uma intencionalidade de integrá-los às propostas pedagógicas e de mobilizar seus processos de aprendizagem no cotidiano escolar.

Depois, ao perceber que a roda começa a dispersar, Kátia pergunta para as crianças:

- Quem sabe andar igual a piolho de cobra aqui?

As crianças começam a rastejar no chão imitando o movimento do bicho que acabaram de conhecer, passando embaixo das mesas e espalhando-se pelo espaço da sala em meio a sorrisos e gargalhadas, explorando diferentes possibilidades de expressão corporal. Kátia e sua parceira de trabalho também fazem os movimentos com as crianças, rastejando no chão e participando da brincadeira. **Esta postura de se lançar nas brincadeiras é uma forma constante de constituição do processo comunicacional da sala.** Tal comunicação é bastante complexa e nem sempre baseada na expressão verbal. O próprio corpo do professor se torna uma referência para as crianças nessa hora da brincadeira.

Tal como quando brinca de ser o lobo, sua expressão corporal torna-se uma maneira de se conectar às crianças e se engajar em um jogo que lhes gera prazer e alegria. Assim, a professora estabelece uma parceria que se desenvolve dentro de um processo de expressão emocional constituidor da relação dialógica que ela constrói com os alunos.

Observando o episódio em que ela recebe a criança que chegou com o inseto, percebo como Kátia procura dar centralidade a todas as crianças, valorizando suas contribuições, por mais que estas não digam respeito ao “roteiro” inicial de trabalho proposto para esse momento da rotina. A sua atenção a estes pequenos detalhes enriquece o seu trabalho pedagógico e sua capacidade de mobilização da turma.

Tal atitude torna-se fundamental para estimular a dinâmica relacional da sala. Embora seja a professora quem conduz a roda, ou seja, quem assume intencionalmente a estratégia e lança mão do recurso da comunicação por saber de suas implicações na construção de um ambiente participativo, Kátia põe em prática mais que uma mera regência. Ela garante que o espaço da sala esteja aberto para as possibilidades que as crianças vão trazer. Tal atitude ajuda

a romper com a perspectiva de que o processo de aprendizagem se dá quando o professor fala e os alunos repetem e reproduzem os conteúdos. Ao abrir a sala para as ideias e experiências do aluno, Kátia chega a considerar o caráter singular do processo de aprender. **Assim, o processo pedagógico da sala se torna coletivo, garantindo que as crianças tenham voz e possam trazer suas vivências para esse espaço.**

O mais importante de destacar do trabalho desta professora é como ela é capaz de ao mesmo tempo dar atenção ao grupo e às necessidades individuais de cada criança. O trabalho da escola Vivendo e Aprendendo tem um grande foco na formação dos grupos e na estruturação das relações sociais que as crianças estabelecem entre si e com seus educadores. É possível perceber isso na própria configuração dos espaços da sala, na organização das atividades e do trabalho pedagógico, na forma como as crianças compartilham os brinquedos, os materiais, os seus lanches trazidos de casa. No entanto, dentro desses processos coletivos, é possível ver a atenção ao indivíduo e à emergência da subjetividade individual como aspecto que integra tais processos sociais.

Kátia sabe como dar valor às colocações individuais das crianças. Em sua prática, abre lugar para que os alunos contribuam com o processo coletivo e possam dar vazão a seus interesses com segurança e acolhimento. Tal perspectiva contribui também para que se olhem e se percebam, que descubram o outro que está ao seu lado.

Um aspecto fundamental que contribui com o percurso interpretativo é notar o prazer de Kátia em estar no lugar da docência. Ela dá gargalhadas, faz vozes, caretas, canta músicas, se lança à brincadeira das crianças. Se diverte e, apesar de ter um olhar cuidadoso e atento constantemente, sorri bastante, às vezes, até, diretamente para mim, que estou sentado em um cantinho observando. Isto me pareceu ser uma comunicação, uma troca, talvez uma forma de expressar confiança em seu próprio trabalho e também no processo de participar da pesquisa. Sinto que ela demonstra na prática muitas das coisas das quais conversamos e abordamos nos momentos de diálogo e conversas informais, mas faz isso com uma naturalidade muito peculiar, fruto de sua longa experiência na docência.

Volto a pensar em trechos de falas sobre sua motivação de estar na Educação Infantil e percebo que essa motivação se transforma concretamente em uma experiência prazerosa. Ela vive a sua docência, produz sentidos subjetivos sobre ela e traz suas emoções para esse campo de sua vida. Não se trata de um mero espaço profissional, mas de um contexto social que integra a sua subjetividade individual enquanto possibilidade de troca emocional e simbólica com o mundo.

Em outra ocasião observada, uma criança recém matriculada na escola chegava à turma pela primeira vez, o que exigiu um cuidado especial das educadoras para recebê-la. Havia bastante movimento dentro da sala nesse dia, com mães e pais trazendo seus filhos. Kátia ficou atenta, buscando dar atenção para as crianças, ao mesmo tempo que conversava com as famílias que chegavam. Uma menina havia caído e ralado o joelho na entrada da escola e chegou à sala chorando, sem querer sair do colo da mãe. A professora começou a brincar com ela, ao mesmo tempo que buscava distraí-la, chamando sua atenção para as fotos de seus colegas que estavam coladas na parede.

À medida que os demais chegam, se agachava até chegar à altura das crianças, se aproxima delas, chamando-as pelo nome, para lhes oferecer um acolhimento, um abraço, ou apenas um comentário sobre a estampa de suas blusas. As crianças, gostando daquilo, passaram a interagir desde esse momento, cada vez mais imersas no contexto social da sala de aula. Sem afobação, levanta a cabeça, observa, vai dando conta de estar atenta a diferentes situações e movimentos dos alunos. Chegou à sala uma criança fantasiada, e ela diz “olha gente, tem uma chapeuzinho vermelho aqui com a gente!”

Em seguida, ela senta na roda com todo o grupo e convida a mãe da criança que está chegando pela primeira vez a compartilhar desse espaço com as crianças, em uma atitude de valorização e estímulo do engajamento da mãe para o processo de adaptação da criança. Essa iniciativa depende de uma sensibilidade em perceber a sutileza de seu lugar de professora, de ir construindo com a criança um lugar de referência que é ocupado, até ali, absolutamente pela mãe.

Percebo como tudo é algo que pode ter um sentido pedagógico. Ela aproveita as situações que surgem no decorrer do dia para valorizar os interesses das crianças e atender aos objetivos diários, no caso, promover a adaptação da criança nova ao grupo. Curiosamente, ela não havia ido trabalhar no dia anterior então não havia estado com as crianças, e tal ausência foi trabalhada a partir de um livro chamado “O lobo voltou”. Mostrando apenas a capa e fazendo referência ao título, ela se coloca para a turma (que parecia já ter intimidade com a história, motivo pelo qual o livro se tornou recurso) dizendo “A Kátia voltou” e em seguida fez isso com o nome das crianças que estavam na roda, como forma de incluir e estimular a participação de todas e de ir ensinando o nome das crianças à L. (criança nova).

Em seguida, pergunta para todo o grupo: *O que vamos mostrar da nossa sala para a L.?*

Com essa fala, Kátia se empenha em mobilizar o desenvolvimento da solidariedade do grupo em relação à criança que chega. É uma estratégia muito criativa, pois, se por um lado

está colocando em evidência a chegada da aluna no sentido de fazer seu acolhimento, ela também dá voz ao coletivo e abre a possibilidade das demais crianças protagonizarem esse acolhimento, lhes dá voz e espaço para mostrar a sua sala, o seu espaço. Com isso, cumpre seu papel pedagógico de provocar o grupo todo, sem priorizar uma ou outra situação, pelo contrário, reconhece os diferentes cuidados que deve assumir.

Isso continua com outras perguntas, por exemplo: *Quem quer falar o seu nome para a L.?* E assim, as crianças vão levantando a mão e se apresentando. De maneira brincalhona, diz para as crianças que não querem se apresentar: *Ah...acho que o seu nome é Kátia!* A criança fica provocada e responde: *Não, o seu que é Kátia, o meu é O.!*

A professora vai tecendo um fio gerador de laços entre as crianças naquele pequeno universo social. Em seguida, ainda na roda, começa a apresentar as atividades que acontecerão naquele dia. Vale a pena notar isso, que ela explica como vai se desenvolver a rotina, dando segurança para as crianças em relação às atividades que serão realizadas. Pareceu-me um grande cuidado pedagógico de compartilhar aquilo que está no planejamento e anunciar as brincadeiras que se seguirão. Tal estratégia integra os esforços da professora para estimular a criação de um ambiente do qual as crianças também se apropriam.

A roda se estende, e a cada intervenção das crianças a professora interrompe o que está falando e dá voz às expressões dos pequenos, com uma atenção muito especial. Isso faz parte de sua constituição docente e de sua perspectiva de educação. Escutar não é só uma estratégia pedagógica, mas sim uma postura ética que sustenta sua ação docente, uma expressão de seu afeto, como podemos ver no trecho de complemento a seguir.

Minha sala de aula... Espaço que precisa ser cuidado com carinho. Lugar de encontros, de descobertas, espaço de formação e de construção do saber.

Kátia escuta as crianças por considerar sua individualidade, sua condição de sujeitos da educação e não objetos dela. Existe na sua prática uma valorização da infância, um respeito pelas crianças, um reconhecimento de seus alunos enquanto sujeitos. Outros trechos de informação retirados do complemento de frases enriquecem esta argumentação.

Ser uma boa educadora é.... Ser ética e saber ouvir. É valorizar o seu potencial criativo.

A Educação Infantil, para mim.... Valorizar a criança, ter respeito pela sua individualidade.

Meus alunos para mim... Pessoas importantes na sociedade.

É muito interessante identificar que Kátia cultiva uma prática do escutar e que isso está relacionado à sua ação docente. Por outro lado, é importante destacar que ela reconhece a complexidade da infância ao situar seus alunos dentro de um processo social que está para

além da escola. Kátia pensa em uma infância que não reduz a criança ao seu processo de escolarização, e que expressa uma condição humana que tem importância na sociedade como um todo.

Tal consideração é constitutiva de sua prática e valoriza o sujeito e sua singularidade no processo de aprender. Assim, dentro do processo de construção da coletividade da turma, Kátia mantém o foco sobre o indivíduo, lançando mão de recursos dialógicos para estimular a participação e o engajamento de cada criança no coletivo.

A ação de Kátia enquanto professora está constituída pelo reconhecimento da sala de aula como um espaço relacional, em que as falas e colocações dos alunos igualmente relevantes que aquelas feitas pela professora. Sua intenção comunicativa contribui para o desenvolvimento de seus alunos e para sua possível inserção enquanto sujeitos da sala de aula. Estes são elementos que ajudam a conceber uma perspectiva sobre os processos de aprendizagem na infância.

Assim, ela realiza uma prática que reconhece o potencial das crianças de trazer algo de si para o mundo que buscam compreender. Os alunos não irão apenas absorver perspectivas prontas e cristalizadas. O foco deste processo pedagógico não está na reprodução, na impessoalidade, mas no caminho original que pode ser aberto pela perspectiva de uma criança que está no mundo. **A professora acaba por legitimar a noção de que os processos de aprendizado das crianças são processos subjetivos e que estão relacionados às suas formas próprias de expressão.**

Sobre os sentidos subjetivos de Kátia associados aos processos de aprendizagem na infância, trago um trecho que contribui na elaboração de indicadores sobre suas perspectivas filosóficas, suas motivações e suas formas de ver a Educação. Abordamos, durante nossas dinâmicas conversacionais, alguns relatos sobre anos anteriores, em que aparecem alguns sentidos importantes relativos à forma que Kátia concebe os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de uma perspectiva de respeito pela singularidade das crianças.

Nossa, é emocionante ver o processo dessa construção da leitura né. Da leitura, da escrita, como as crianças vão se apropriando disso.

Pesquisador: Você via as crianças aprendendo?

Nossa, demais, foi emocionante, quando eles começam a ler e escrever, é uma emoção muito grande de acompanhar esse percurso deles... tem a preocupação dos pais também. A preocupação dos pais em relação a letramento é muito forte. Eu sempre falo que não sei porque eles se preocupam tanto, não tem necessidade dessa preocupação. **Chega o momento da criança e ela vai ler mesmo.**

Pesquisador: Será que falta acreditar nas crianças?

Talvez não seja acreditar, **mas é entender um pouco essa questão do momento e do tempo de desenvolvimento de cada criança.** A gente tem que estar muito

atenta. Tem que tomar cuidado para não queimar etapas e também não deixar aquém, você vai desafiando.

Nestes relatos, também chama a atenção como ela se expressou sobre as dúvidas que as famílias vivem em relação aos processos de alfabetização das crianças, dúvida que ela não tem. Essa também é uma forma de comprometimento com os processos de aprendizagem. A partir do momento que não duvida que o desenvolvimento ocorre em cada criança de maneira única, ela estabelece uma prática que lhe permite desafiar seus alunos na medida em que avalia que eles podem vencer tais desafios, respeitando os distintos momentos que podem estar atravessando.

Em um de nossos encontros, Kátia disse que queria me mostrar algumas fotos com desenhos das crianças. Ela tirou seu celular e começou a me mostrar, falando que estava impressionada com o fato de que crianças estavam conseguindo avançar nos seus processos relacionados à expressão artística: *Olha esse grafismo para o Ciclo II! Olha que coisa mais linda!*

O mais interessante é que este episódio ilustra um pouco do encanto que Kátia tem com seus alunos e como vibra com os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Tal encantamento a leva a registrar essas conquistas das crianças, seja para guardar os desenhos como uma memória pessoal de um aspecto de seu cotidiano como educadora, seja para ter um material que irá servir como subsídio para suas reflexões e produções avaliativas sobre os percursos pedagógicos vividos pelas crianças da turma. Ela comenta, mais uma vez: *E olha só esse desenho que a P. fez da lagarta, fiquei impressionada.*

Ela também me contou que muitas vezes envia individualmente para as famílias das crianças esses registros como forma de proporcionar a elas uma entrada no cotidiano da sala. Kátia se preocupa em ilustrar para as famílias um pouco do que ela vive com a turma e algumas vivências das crianças dentro da escola.

Em outros momentos da pesquisa o engajamento das famílias no processo pedagógico da turma emergiu como elemento relevante que integra a sua prática. Comecei, então, a me questionar se o fato de trabalhar em uma escola cuja gestão é feita tanto pela equipe pedagógica quanto pelas famílias se torna um aspecto relevante de sua constituição docente.

É fundamental levantar esta hipótese, uma vez que na Vivendo e Aprendendo existe um diferencial na forma como as famílias se integram ao cotidiano da escola. Kátia procura levar isto em consideração e vê a importância de construir uma relação de parceria com as

mães e pais de seus alunos. Isto tem diferentes motivos, um deles é pelo próprio fato da escola ser uma associação, o que gera outro tipo de vínculo e engajamento por parte das famílias que procuram esse espaço escolar para seus filhos, ou seja, a própria instituição se organiza com base em uma cultura de participação e envolvimento associativo.

Por outro lado, buscando entender como ela expressa a subjetividade social da escola, considero importante compreender se Kátia toma consciência do processo associativo e explora suas potencialidades pedagógicas e possíveis contribuições para o trabalho em sua turma com as crianças. Em primeiro lugar, me chamou a atenção que ela tenha me contado que no início do projeto das borboletas, quando ainda estava construindo as atividades com a turma e sensibilizando o grupo em relação ao tema que iriam explorar, ela recebia dos pais e mães uma série de comentários sobre o envolvimento das crianças no projeto, até vídeos e fotos das crianças eram enviados:

Eu recebi vídeo das crianças fazendo isso em casa, se enrolando na rede de casa, brincando de virar casulo em casa, as crianças estavam incorporando mesmo a ideia do projeto. Foram chegando as ideias, pesquisas, livros de histórias, os pais começaram a mandar também.

Comecei a entender que **Kátia vê a importância das famílias para o cotidiano da turma no sentido de que elas podem dar retornos do seu trabalho pedagógico com as crianças**, uma vez que podem dizer de que maneira os conteúdos que as crianças exploram na escola são levados para casa, até para avaliar se aquele está sendo de fato um projeto envolvente. Por outro lado, também surge em sua fala uma expressão de como as famílias colaboram com os processos investigativos das crianças, ajudando com livros e materiais para subsidiar as possibilidades de trabalho pedagógico dentro do projeto. Questionei sobre como ela vê a participação das famílias na sala de aula e ela se posicionou:

Eu acho importantíssima a participação das famílias, porque elas dão incentivo ao envolvimento das crianças, ao engajamento.

Eu acho que a gente tem que envolver as famílias também né. Tem que fazer isso, com as culinárias, as atividades. Eles veem os movimentos das crianças na sala, nosso trabalho, nossas dinâmicas, nossa organização. E eles estão muito abertos a participar.

Neste trecho surge uma fala interessante relacionado a como ela se posiciona diante da possibilidade de construir com as famílias parcerias que possam contribuir com o processo pedagógico da turma. A participação das famílias no cotidiano da turma não é algo dado, ainda que a Vivendo e Aprendendo tenha isso como um de seus princípios. Cabe à educadora envolver tais famílias e abrir espaços na sala que impulsionem a participação.

Dessa forma, tal parceria é uma relação social que se constrói a partir de uma iniciativa da professora ao ver sentido concreto nessa participação do coletivo de adultos, que também estão implicados nos processos que a turma vivencia. As famílias contribuíram com o engajamento e o envolvimento de seus filhos com o tema das borboletas, mandando fotos, vídeos, emprestando enciclopédias e livros de imagens. Tal integração das famílias à sala de aula pode ser identificada também em uma ocasião que Kátia organizou uma atividade chamada “a festa das borboletas”, que consistiu em expor os trabalhos artísticos e outras confecções que as crianças tinham feito e convidar as famílias para fazer um lanche junto com a turma. Cada pessoa levou uma contribuição para o picnic e o grupo celebrou junto o tema do projeto. Em outra ocasião, algumas mães acompanharam a turma em seu passeio ao borboletário do zoológico como forma de dar apoio às professoras da turma.

Ainda buscando entender mais sobre como trabalhar em uma Associação faz parte de sua constituição docente, pergunto:

Pesquisador: Você acha que o fato da nossa escola ser uma associação impacta de alguma forma nosso trabalho pedagógico ou a forma como olhamos para as crianças e os processos de educação?

Nossa... está me passando um filme agora, com tudo o que eu vivi... dessa parte pedagógica e das questões relacionais. Do relacionamento entre as crianças, da resolução de conflitos. Do fato desse espaço aqui ser aberto para esse diálogo né. Eu sempre trago muito isso. Pensam que na Vivendo pode se fazer tudo e que temos uma prática muito liberal. Dentro desse contexto que é libertário, temos limites, temos os combinados, em cada sala tem o seu. Desde o ciclo 1 *olha para a parede e lê o combinado da sala* Não vamos bater no outro porque machuca. O que significa isso, esse bater, esse machucar, como entender isso?

É muito interessante perceber a seriedade da reflexão que Kátia faz. O fato de ser um espaço associativo não torna a Vivendo uma escola mais flexível ou mais leve, pelo contrário, exige das pessoas que estão ali que se coloquem em uma constante situação de diálogo e negociação com o outro. Ela traz a questão dos conflitos e da agressividade entre as crianças, que acaba sendo um dos aspectos do cotidiano escolar que gera preocupações para as famílias e conseqüentemente tensões na relação família e escola. Kátia questiona se é sempre a escola que deve resolver sozinha os processos vividos pelas crianças, e relembra um processo difícil vivido por ela em um ano anterior em uma turma que sofreu com questões de agressividade das crianças.

Tem que trazer tudo isso dentro de um contexto, **às vezes a criança bate porque está passando por alguma dificuldade dentro da família.**

Eu tive um grande aprendizado naquele outro ano. Chegou uma hora que parece que estava tudo para nós: toma a turma e se vira. As crianças tinham uma necessidade muito grande de atenção. A coordenação ajudou muito, muito mesmo. **Aí ficou**

muito claro para mim que a educação não é só para nós professores e escola. Nós não podemos abarcar o processo educacional das crianças, só nós, a Vivendo. Os pais têm que se responsabilizar por isso, por essa educação. Por é que a Vivendo é aberta para vir, vir na sala, vir na associação, vir nas instancias, isso é um grande aprendizado.

Aqui, vejo que Kátia manifesta a necessidade de engajamento das famílias nas dificuldades vividas pelas crianças na escola, e da abertura que a Vivendo tem em relação a essa parceria. Além disso, nas entrelinhas, é uma perspectiva que reconhece a complexidade dos processos de desenvolvimento da criança. Ela não se reduz a expressão subjetiva da criança ao seu comportamento observado apenas na escola. Portanto, busca investigar de que maneira está a criança em casa, na sua relação com a família, pois, para ela, o núcleo familiar é tão importante no processo educacional e emocional da criança quanto a escola.

É interessante notar que emergem posicionamentos da professora sobre a conexão que deve haver entre a escola e casa. Sabemos que hoje em dia a escola se tornou uma espécie de depósito de crianças, como se tivesse que dar conta de todo o processo educacional dos filhos de pais e mães desinteressados em levar a cabo os desafios vividos na criação dos pequenos. Tal processo gera uma série de tensões e cobranças mútuas entre instituições escolares e pais, sem que se vislumbrem novas possibilidades de diálogo e maneiras de implicar as famílias no espaço pedagógico da escola.

Kátia entende a Vivendo e Aprendendo como um espaço capaz de problematizar a relação entre família e escola para compreender a complexidade dos processos pedagógicos. Nesse encontro entre família escola surgem também uma série de dificuldades. Ela continua a relatar o processo vivido com a turma há alguns anos atrás, sendo que hoje já consegue ver como esse foi um processo de aprendizagem que lhe proporcionou crescimentos em seu processo docente.

Depois de nossas reuniões com as famílias, começou a surtir o efeito. Os pais começaram a vir para a roda de história, todos as semanas tinham pais e mães em nossa sala. Teve uma reunião com a coordenadora que foi maravilhosa, os pais choraram, trouxeram questões do ano anterior, ai veio e veio tudo. Veio a questão da exclusão, muitas coisas que eles nunca tinham conseguido falar, e ai estourou tudo ali. Até questões de relacionamento entre os próprios pais estourou ali naquelas reuniões, as pessoas choravam... falando que seus filhos não eram convidados para a casa de uma criança, foi bem profundo. Isso veio em função de nossas dificuldades com a turma. Então a Vivendo tem isso, é totalmente diferente de outras escolas, é diferente porque tem esse espaço aberto, a gente pode se colocar, pode falar, colocar nossas ideias, falar o não gostei. E o não gostei para o adulto é muito difícil.

Tem que ter cuidado como conversa. As reuniões com as famílias são muito importantes. A gente precisa conhecer as crianças, saber como elas são em casa, a relação com a família.

Portanto, para a professora, o fato da Vivendo e Aprendendo ser uma associação abre um espaço dialógico que explicita algumas questões que podem muito facilmente ficar veladas e nunca ser colocadas no coletivo, se não houver uma condução cuidadosa de tais dificuldades por parte do corpo pedagógico da escola. É uma perspectiva de educação que traz aberturas para as dificuldades e desafios vividos nas relações sociais não só das crianças, mas também dos adultos que fazem parte da instituição. Segundo Kátia, há uma dimensão do acolhimento e da solidariedade que extrapola o trabalho puramente realizado na sala de aula, ou seja, as relações da sala de aula também são impactadas por outros processos mais sutis, muitas vezes menos acessíveis à instituição escolar, que somente se tornam visíveis quando se busca o diálogo no coletivo.

Pesquisador: O fato de ser associação nos traz essa possibilidade?

Eu estava pensando sobre essa questão da associação né... somos nós! **A associação somos nós.** Como que diz... Somos um organismo, nós que movimentamos isso aqui. Nós os adultos, mas também as crianças. Nós que damos vida para essa dinâmica associativa.

Porque a gente vai aprendendo tanto a questão da associação, cada um tem um olhar, cada um tem uma visão.

Não é só para as crianças o aprendizado, nós aprendemos muito, e esse aprendizado é lá para fora também, é para a nossa vida.

Para Kátia, tal coletividade supõe uma grande responsabilidade enquanto educadora da escola. Ela se implica nesse processo, demonstrando compromisso com a proposta pedagógica da escola e reconhecendo como se constitui a partir dos aprendizados gerados no curso de sua experiência associativa.

Digo para Kátia que estou interessado em entender o que marca a Vivendo e Aprendendo como um espaço de educação que se diferencia de outras escolas, e ela me responde: *São as relações! Essa questão do comprometimento com o outro.* Nisso estão incluídos todos os tipos de relações, inclusive aquelas entre professores e famílias das crianças e também entre as famílias e as próprias crianças, tendo em vista que este é um espaço escolar que incentiva a inserção das famílias no seu cotidiano pedagógico. De fato as relações e o convívio são marcas da subjetividade social da Vivendo e Aprendendo. Isto é a prática associativa, e Kátia faz com muita clareza a leitura de como isso impacta sua prática pedagógica.

Tem pessoas que ficam, tem pessoas que saem, tem pessoas não gostam daqui de jeito nenhum e tem pessoas que amam e fazem tudo pela Vivendo, que aprendem muito. A gente aprende muito aqui.

Kátia é capaz de reconhecer a Vivendo como um lugar que tem suas características próprias, de dificuldades e desafios. A perspectiva associativa torna-se um diferencial da escola e se configura como um elemento importante na constituição docente de Kátia. De fato, ela acredita em uma prática pedagógica que concebe um aprendizado para a toda a comunidades escolar, não só as crianças. Este é um lugar de aprendizado para adultos, também. Para os adultos que fazem parte desse cotidiano, sejam professores ou famílias engajadas nos processos de aprendizagem dos filhos.

Finalmente, para propor uma síntese dos aspectos levantados neste Eixo 3 a partir da observação e da informação produzida nos demais instrumentos, pude perceber algumas práticas e qualidades docentes de Kátia que registro a seguir.

- Uma atitude compromissada e a expressão do cuidado com seus deveres e responsabilidades profissionais.
- O espaço da sala de aula como a possibilidade de brincar e inventar. Na sua prática, Kátia vê a possibilidade de exercer sua criatividade, de se lançar ao dinamismo, ao improviso.
- A compreensão dos processos vividos na escola por alunos e professores como uma prática dialógica, que se traduz na habilidade de colocar perguntas e questões que proporcionem reflexões que tenham a ver com os conteúdos e temas que as crianças estão explorando naquele momento.
- A valorização das crianças e da expressão de suas individualidades. Assim, o processo pedagógico da sala se torna coletivo, garantindo que as crianças tenham voz e possam trazer suas vivências para esse espaço. A professora afirma a noção de que os processos de aprendizado das crianças são processos subjetivos e que estão relacionados às suas formas próprias de expressão.
- Abertura e capacidade de dialogar com as famílias, envolvendo-as nas atividades vivenciadas pelas crianças, valorizando a sua participação e integrando-os ao cotidiano da sala de aula. Kátia entende a Vivendo e Aprendendo como um espaço capaz de problematizar a relação entre família e escola para compreender a complexidade dos processos pedagógicos.

6.2.2 PROFESSORA ANA

Eixo 1. Constituição subjetiva na trajetória de vida

Ana é uma mulher de 38 anos, nascida em Brasília – DF, formada em Serviço Social e professora da Vivendo e Aprendendo há 10 anos. Deixou a escola por 1 ano e meio, e depois voltou, após um período em que trabalhou como coordenadora de assistentes sociais. Sua trajetória na educação infantil se constrói de maneira inesperada e pouco comum. É importante relatar como ela chega a se tornar profissional da escola, pois tal narrativa tem muito a ver com a sua própria história de vida e constituição enquanto sujeito.

Ana parou de estudar aos 15 anos, depois voltou aos 19 e concluiu o ensino médio com 23 anos, depois de abandonar algumas vezes o supletivo. Em um trecho do complemento de frases, ela cita o fato de ter deixado a escola como uma frustração.

5. Lamento... ter tido que abandonar a escola na adolescência.

Buscando conhecer melhor sua experiência de evasão escolar e como ela pode ser um aspecto de seu processo de constituição subjetiva chegamos a compreender como Ana se coloca e gera alternativas diante de suas experiências ao longo de sua história de vida.

Para entender a complexidade de sua evasão escolar aos 15 anos de idade, é necessário que conheçamos melhor o contexto de sua vida na infância e na adolescência. O fato de ter sido a mais velha de 8 irmãos fez com que Ana se tornasse uma importante referência em sua casa e assumisse uma série de responsabilidades e papéis enquanto cuidadora dos irmãos. A mãe, trabalhadora doméstica, e o pai autônomo, não tinham condições de abrir mão de seus trabalhos para passar o dia com os filhos, então demandavam que Ana se colocasse disponível para assumir esse cuidado.

Este processo não é visto por ela como uma alienação da sua condição de criança, pelo contrário, o sentido subjetivo que ela produz sobre essa etapa de sua vida está associado ao compromisso com o outro, e à capacidade de se responsabilizar pelos cuidados que os irmãos menores demandavam. Ana entende que fazia isso para auxiliar os seus pais na organização do cotidiano da casa. Tal postura pode ser vista nestes trechos de diálogo.

Eu cuidei das crianças da minha casa, aprendi a cozinhar com 7 anos de idade. Eu precisei aprender, aquele universo familiar precisava disso, eu cuidei das crianças.

Isso era ensinado para mim, mais do que cobrado, tinha várias cobranças no sentido da gestão do trabalho doméstico da casa, porque minha mãe e meu pai não estavam lá. Quem ficava com a gente eram umas vizinhas que meus pais pagavam um

pouquinho para entrar e cuidar. Minhas tias se revezavam. Minha avó em algum momento. Mas com 10 anos não tinha mais ninguém, com 10 anos era eu.

Eu me lembro de quando eu tinha 9, 10 anos eu tinha que dar o almoço, esquentar o almoço, organizar as crianças, passar na casa da cuidadora e deixar os menores, que eram 2. E eu ia com as duas mais velhas para a escola. Isso fazia parte da minha rotina.

Ela resguarda a sua família de qualquer negligencia que poderia ser atribuída a eles, por compreender que essa era a condição em que viviam. Ao investigar em que medida ela se rebelava contra essa condição, Ana diz que não havia rebeldia, e demonstra um certo agradecimento em relação aos seus pais por ter sido ensinada desde cedo a contribuir com a família.

Não...Quando eu tornei assistente social, no meu processo de formação eu fui entendendo o quanto minha família com toda a dificuldade fez a função protetiva, meus pais cumpriram coma função protetiva, não tiveram abandono intelectual, com nenhum dos filhos.

Como me rebelava com pais tão carinhosos e maravilhosos que me ensinaram que eu tinha que fazer minha parte?

Portanto, Ana foi uma menina que, desde muito cedo, teve responsabilidades para além da escola. Seu processo de constituição subjetiva está permeado pelo compromisso familiar e pelo trabalho doméstico que assumiu primeiro dentro de casa e depois fora, em casas de vizinhos próximos, como forma de conquistar um retorno material. A evasão escolar ocorre nesse contexto de inserção precoce no mundo do trabalho, mas sua postura diante disso não é de vitimização, pelo contrário, é possível identificar como isso se constituiu para Ana como um espaço de agência sobre sua vida.

Quando eu tinha 13 anos eu já lavava a roupa da minha vizinha. Eu estava ali inserida, era dona de casa né, então lavava a roupa da vizinha e ela me pagava e com isso eu comprava coisas para mim, pequenos mimos tipo creme de cabelo, hidratante, absorvente, coisas que quem está ficando adolescente quer, um perfume, etc.

E eu nunca achei que minha mãe era obrigada a me dar nada. Eles sempre dialogaram no sentido do que eles podiam.

A escola nunca ficou secundária. Eu saí da escola sabendo que iria voltar, era uma decisão minha, e eu sabia que ia me formar em literatura. Eu não saí porque era um lugar que eu não suportava. Eu saí porque eu arrumei um trabalho, minha família precisava, eu precisava. Foi uma decisão minha. Eu falava para todo mundo: *arruma um trabalho pra mim*. E aí eu fui trabalhar como doméstica. Eu não tinha 16 anos ainda.

Ana assume sua decisão de sair da escola. Tal escolha está associada ao mundo do trabalho que já fazia parte de sua vida desde os 13 anos. **No entanto, também mostra como se dá a emergência de sua autonomia e um desejo de conquista de sua independência**

que são aspectos que integram sua constituição subjetiva. Ela conta que com seu primeiro salário foi comprar presentes para todos seus irmãos, o que indica a solidariedade com o outro como valor construído desde sua experiência dentro do núcleo familiar.

Havia todo um cuidado de seus pais de respeitar sua atitude, Ana não se sentiu reprimida por ter tomado a decisão de ter saído da escola. Pelo contrário, ela fala que desde sempre foi tratada com respeito, ainda que tenha sido criada por seus pais para assumir uma postura de adulto, mesmo quando era criança ou adolescente. Tal fato não aparece como um rancor para ela, e sim como um aspecto de sua história que faz parte da forma como ela enxerga as coisas atualmente. Podemos ver como a família está associada a sentimentos positivos dentro de sua história de vida, como sugere o trecho de complemento de frases em que ela expressa isso: *Um tempo feliz... família na infância.*

Assim, a decisão de sair da escola e trabalhar reflete a sua relação social com a família, ao mesmo tempo que impacta a forma como Ana confronta essa relação, abrindo possibilidades de atuar de forma propositiva diante de sua vida.

Ao conquistar uma relativa autonomia frente a sua família, Ana não deixa de reconhecer o núcleo familiar como fonte de alegrias e memórias que constituem sua identidade já adulta. Ana sempre teve um interesse pelas artes, em especial a literatura e a música, o que ela relaciona com o seu ambiente familiar. **Dessa forma, o núcleo de suas relações familiares é um aspecto que integra sua constituição subjetiva.**

Ela diz:

Eu deixei de ser tratada como criança pelos meus pais muito cedo, até como filha... passei a ser tratada como par dos meus pais. Ao mesmo tempo que eu era sujeita a todos os tipos de limites, de horário, enfim, mas dentro de casa, dentro daquele espaço tinha isso. Eu não me lembro deles me impedindo. Meu pai perguntou para mim: e se eu não deixar? Eu respondi: você não precisa deixar, eu vou. (Dinâmica)

Meu pai era uma pessoa muito parecida comigo, andava com a alma para fora, era muito doce, muito sensível, tocava instrumentos sem nunca ter tido aula, cantava em casa. Em casa a gente tinha um ambiente muito bom, minha mãe sempre gostou de disco, meu pai também. Então o que a gente tinha que eles traziam para gente eram músicas, eu tenho muitas memórias.

Então, depois, com 18 anos eu era uma adolescente que tinha tido evasão escolar aos 15 anos, que era trabalhadora doméstica e que leu 100 anos de solidão, fechou o livro e começou de novo. Eu entendo hoje em dia, isso é improvável. Minha mãe sempre leu, e minha casa sempre teve muitos livros. Eu ia estudar literatura, eu ia ser professora de literatura. Eu não sei te falar, aconteceu alguma coisa comigo quando eu li o primeiro livro.

Aqui aparece pela primeira vez uma produção de sentidos subjetivos associados ao valor da literatura em sua vida. Ana sente muito prazer em ler, e não só isso, sente que a literatura tem cumprido um papel muito importante em sua constituição subjetiva. Seu gosto e interesse pela literatura inclusive foram os primeiros aspectos a partir dos quais ela gerou o desejo de atuar como docente. Ana me relatou uma história de como um dia surpreendeu uma família para a qual trabalhava, por ter demonstrado seu interesse em um grande músico brasileiro. A família ficou meio sem entender como aquela trabalhadora tinha sensibilidade para isso:

O cara era professor de história e ela de literatura. Eu lembro do dia em que o Tom Jobim morreu e eu falei isso para ela. Ela disse: *Isso tem alguma relevância para sua vida? Que relevância isso tem para sua vida?* E eu gostava de Tom Jobim, porque eu escutava a música dele, eu tinha lido a biografia dele.
Eu vi isso quando entrei na universidade, como a literatura tinha contribuído para minha vida.

Para além da questão da evasão escolar, Ana lia muito, buscava estudar, encontrava formas de se comprometer com o conhecimento. **A literatura foi uma forma de acesso ao mundo, que lhe abriu caminhos inclusive em sua formação como servidora social e na sua experiência posterior na universidade.**

De volta agora ao processo de como se deu sua trajetória de vida até conhecer a Vivendo e Aprendendo. O que poderia ser apenas uma breve resposta que me situaria dentro seu processo de chegada à escola, acabou sendo uma oportunidade de conhecer mais sobre sua juventude e me permitiu compreender a trajetória que a levou a se tornar professora. Perguntei-lhe: Quando foi que você chegou à Vivendo?

A partir desse simples questionamento, durante a nossa primeira reunião, Ana parece ter aberto um baú de lembranças e recorreu a uma série de memórias de anos atrás, cuidadosamente ilustrando o período de sua vida que culminou na sua contratação como professora da escola.

Ana me contou que aos 20 anos foi trabalhar de babá dos filhos de L. filha de uma antiga patroa de sua mãe. A mãe de Ana foi empregada doméstica e havia trabalhado por muitos anos na casa da mãe de L., daí o vínculo. A relação que Ana construiu com L. extrapolava os limites que tipicamente as relações sociais de trabalho doméstico costumam alcançar no Brasil. A própria Ana fala com alegria e um certo orgulho de ter conquistado uma **relação de amizade e carinho com L.** Procurei saber mais sobre essa relação, pois me pareceu que havia ali aspectos interessantes da forma como Ana subjetiva suas relações

sociais e em especial aquelas de trabalho, questionando estes pontos em uma dinâmica conversacional.

A M., mãe dela, patroa da minha mãe é uma das minhas melhores amigas da vida, a gente tem uma relação muito forte assim, muito forte. A gente se reencontrou por conta dessa história que a L. estava voltando para Brasília grávida, ia morar com o namorado. A M. ligou pra minha mãe, elas nunca perderam o contato, perguntando se ela não conhecia ninguém que poderia ajudar a L. E aí então a gente era duas meninas de 20 anos de idade, ela ia ter a filha e eu indo trabalhar na casa dela porque ela ia ter a filha.

Por uma coincidência, Ana e L. são da mesma idade. Enquanto L. era uma aluna da Universidade, Ana fazia supletivo para terminar o ensino médio e trabalhava. Para ela, esta experiência com os filhos de L (H. e V.) se tornou mais que um mero trabalho ou uma prestação de serviço, foi um aprendizado em termos de valores e afeto, de convivência com a infância, algo que ela fazia também dentro de sua casa, com seu irmão mais novo. Esta dimensão da relação apareceu em nossos diálogos. Ana diz:

E eu me apaixonei pela H. quando ela nasceu. Eu me apaixonei, acho que amor acontece, e aconteceu um amor, meu com as crianças. Acho que essa coisa da infância do meu irmão e dos filhos da L. foram três **infâncias que me afetaram muito**, a infância do meu irmão também, eu ia fazer 18 anos quando ele nasceu.

O seu trabalho nessa época atuou como um espaço de produção de sentidos subjetivos associados à sua relação com a infância. Embora ela tenha se relacionado com a infância de seus irmãos mais novos, o trabalho de babá é exercido com carinho a partir de uma produção emocional diante do encontro com a criança. Assim, surgiu a hipótese de que para Ana tal relação de trabalho se configurava como uma **relação afetiva que integrava aspectos de sua constituição subjetiva, como o cuidado e o amor à infância**.

Outro relato de Ana ilustra a construção de que a relação com as crianças se configurava para ela como uma expressão da confiança dada a ela enquanto cuidadora das crianças.

Quando a H. tinha três anos e o V. dois. E ah, eu viajei sozinha com o Victor quando ele tinha 10 meses, e a gente voltou de Curitiba para Brasília sozinhos de ônibus. Eles dormiam na minha casa, ficaram uma semana na minha casa uma vez.

A L sempre falava: A Ana é a segunda mãe dos meus filhos, eu falava direto que se eu morresse eu deixava os meus filhos para a Ana, a única pessoa que poderia cuidar dos meus filhos é ela.

Mais uma vez aparece aqui um sentido subjetivo forte produzido por Ana em relação à maneira como ela configura essa relação social com Laura e seus filhos, cujas bases afetivas emocionais se tornaram algo muito mais complexo que uma mera troca material ou um compromisso profissional. Ao relatar com orgulho que L. a considerava uma “segunda mãe” para seus filhos, Ana expressa um sentido subjetivo muito forte associado ao prazer que

ela sente em constatar o **reconhecimento e a confiança dados a ela** por essa família que ela aprendeu a querer tão bem. **Compreendo que houve uma produção subjetiva de Ana no sentido de transformar uma relação de trabalho em uma relação de amizade, afeto, e carinho.**

Os filhos de L. eventualmente cresceram e tiveram que ir à escola. A escola era a Vivendo e Aprendendo, e foi assim que Ana teve seu primeiro contato com esta instituição, enquanto babá de dois alunos. Ela lembra de como participava desse contexto escolar de forma propositiva, uma vez que desde sempre teve um encanto com a instituição. Perguntei-lhe quando foi que ela soube da Vivendo e Aprendendo pela primeira vez e passamos a revisitar as memórias de Ana da época em que conheceu a escola, muito antes de pensar em atuar como profissional nesse espaço. Ela conta, emocionada e orgulhosa, que participou do processo de adaptação escolar de V. quando ele tinha 2 anos.

E ai eles foram para a Vivendo, e eu me lembro o dia em que eu fui para a Vivendo pela primeira vez. Foi na adaptação do V. a L. precisava sair, e eu fui lá para ficar com ele. Eu consigo muito lembrar, eu nunca perdi a memória daquele lugar, cheio de casinhas, aquele monte de crianças, eu não sabia o que estava acontecendo, mas sabia que era lindo!

O processo de adaptação das crianças ao ingressar na Vivendo e Aprendendo é conduzido, em quase cem por cento das vezes, apenas por membros das famílias, especialmente mães, pais, avós e avôs. Ao acompanhar V. em sua ida à escola, Ana se encanta passa a desenvolver uma admiração por aquele espaço.

O fato de se aproximar da escola dos meninos com quem ela trabalhava foi abrindo algumas portas. Ana passou a frequentar o espaço da Vivendo com maior frequência a ponto de construir um vínculo pedagógico com a instituição, sobretudo quando se envolveu com diferentes atividades dentro das salas das crianças, que começaram a demandar a sua presença em uma rotina escolar que favorecia o engajamento e a participação da família ou das pessoas próximas às crianças, no caso ela mesma. Ana teve uma atitude propositiva diante da possibilidade de inserção na escola, tomando iniciativa para participar do seu cotidiano.

Mesmo sem saber, Ana estava se preparando para o ofício de professora, aprendendo a conviver com outras crianças, passando a integrar uma comunidade escolar e produzindo sentidos sobre o ato de educar. Até alguns dos recursos e dispositivos pedagógicos que mais tarde viriam a fazer parte de sua prática diária começavam a ser apropriados por Ana antes mesmo de exercer a docência. A sua trajetória de vida se integra a seus percursos profissionais.

E aí eu já tinha aprendido a falar *não gostei*, fui conhecendo a Vivendo e como eu tinha uma relação muito de simbiose com as crianças quando eles foram ficando maiores eles pediam para eu fazer coisas na Vivendo.

Com o passar do tempo, Ana se engajou cada vez mais no contexto daquela escola e conheceu de perto as crianças, pois a casa em que trabalhava se tornou um lugar de referência para as outras crianças irem brincar de tarde, constituindo um espaço social de convivência com a infância.

Eu deixava a H. chamar 4 amigas e o V. 4 amigos e eu ficava com 10 crianças no apartamento.

Pesquisador: Você já organizava algumas atividades, havia alguma noção de educação?

Eu aprendi muito com a Vivendo, eu lia todos os relatórios, achava incrível, fiquei muito apaixonada, eu aprendi, e eu sempre fui uma leitora né, isso me distanciava. O fato de ser uma leitora sempre provocou em mim um sentimento difícil assim, de estar como leitora, como mulher negra, trabalhadora doméstica, eu era sempre subestimada.

Neste trecho de diálogo vemos a expressão de um sentido subjetivo associado à condição de não ser reconhecida em seu potencial. Ao se perceber como leitora, Ana confrontava o preconceito contra as trabalhadoras domésticas e contra as pessoas negras, tão presente na nossa sociedade.

Procurei saber mais sobre esta reflexão sobre a leitura, investigando sobre sua relação com a literatura e os livros para entender como esse é um aspecto que expressa sua determinação como sujeito para gerar alternativas sobre a sua vida.

Eu passei a vida achando que ia ser professora de literatura né? Nessa época, eu estudava, eu sabia que eu ia ser professora de literatura, que eu ia me especializar em um dos regionalistas, se eu não estudasse os regionalistas eu ia me especializar em Machado de Assis. Nessa época eu tinha toda a literatura brasileira, era estudiosa da literatura dos períodos da história da arte, devorei isso, devorei, devorei, devorei! Eu não leio hoje em dia mais assim. Uma vez eu li oitenta livros em um ano. Eu era de uma biblioteca, e uma vez no fim do ano a bibliotecária me chamou e falou assim: eu quero te dar um presente. Aí era um livro, e eu falei: sério? Ela falou você foi a pessoa que pegou mais livros, 81 livros!

Embora nessa altura de sua vida, aos 19 anos, Ana não tivesse terminado o ensino médio e estivesse fazendo supletivo para concluir seu processo de escolarização, **o fato de ter tido acesso aos livros e ao mundo literário é configurado por ela como um motivo de orgulho e de afirmação de seu potencial.**

No entanto, o prazer que ela sentia em se perceber uma grande leitora se tornou uma produção subjetiva geradora de motivação, a ponto inclusive de fazê-la projetar um futuro profissional enquanto professora dessa área. Ana produz sua motivação a partir da percepção

de si enquanto leitora, transformando o que poderia ser um processo subjetivo relacionado à vergonha em um processo de auto valorização.

Finalmente, para fechar o relato de como Ana chega a ser professora da escola, voltamos à sua história de vida. Depois de alguns anos trabalhando na casa das crianças, Ana ingressa na Universidade Católica para ser estudante de Serviço Social e deixa o trabalho de babá. Com a participação em algumas pesquisas e algumas monitorias ela consegue um sustento financeiro que lhe permite se dedicar integralmente aos estudos. Nesse contexto, porém, recebe uma ligação da Vivendo e Aprendendo dizendo que uma professora auxiliar havia deixado seu cargo e se Ana não estaria disponível para a vaga. Ela aceitou o desafio passou a fazer parte da equipe de educadores da escola durante aquele semestre, enquanto professora auxiliar.

De certa forma, Ana foi convocada a fazer parte da instituição, recebeu um chamado da escola baseado no reconhecimento de certas características que havia demonstrado em seu vínculo enquanto cuidadora de crianças, principalmente pelo fato de ter uma atitude propositiva, participando em diferentes ocasiões de atividades e momentos pedagógicos com as turmas das crianças naquela escola

Por conta da própria perspectiva pedagógica da escola, dos valores e princípios humanos que engendram uma perspectiva educacional específica, Ana apareceu como uma possibilidade de preenchimento de uma lacuna naquele momento singular.

Para propor uma síntese, este primeiro eixo possibilitou destacar alguns processos subjetivos vividos por Ana em sua história de vida que foram importantes para sua constituição:

- A inserção no trabalho doméstico de sua casa e no cuidado com os irmãos como aspecto de seu comprometimento com a família.
- A evasão escolar como decisão própria tomada para assumir responsabilidades familiares e profissionais. Esta decisão representa uma escolha tomada conscientemente diante de sua vida.
- A transformação de uma relação de trabalho em uma profunda relação afetiva com as crianças. Isto tem impacto para a compreensão de como Ana se engaja em suas relações profissionais a partir do afeto.

- A literatura como aspecto fortalecedor de si e como forma de acessar o mundo. Para Ana, o fato de ser leitora é um aspecto de seu processo de crescimento pessoal e profissional.

Eixo 2. A escola como espaço de descoberta de si¹ e de constituição docente

Logo em seu primeiro ano como professora da Vivendo e Aprendendo, Ana teve que lidar com uma situação difícil. Ela vivia um desequilíbrio de perspectivas com a professora titular da turma, pois esta assumia, segundo ela, uma postura extremamente autoritária e agressiva com as crianças. Por outro lado, ela relatou que se se via sem espaço de atuação diante das estratégias pouco coletivas da professora. Mesmo assim, para Ana, esta se torna uma oportunidade de aprendizado e descoberta de sua própria prática no processo de formar enquanto docente. Tal aprendizado se deu à medida que ela se posicionou de acordo com seus valores e confrontou as decisões da professora. Preocupada com o aspecto relacional da turma e com os processos individuais vividos pelas crianças, ela passa a intervir de maneira autônoma com o grupo, recorrendo a estratégias que a outra professora não utilizava no cotidiano.

E então chegou essa professora que começou a ser repressora, não fazer combinados. As coisas diante dos pais e mães eram muito mais magníficas do que dentro de sala de aula. As crianças estavam mal, eu comecei a fazer combinados com as crianças, atenta às crianças. Isso foi um grande impacto para mim, porque eu entendi um pouco da minha identidade. O que mais me chateava era que ela tratava as crianças de forma diferente diante dos pais e mães.

Desde esse momento, podemos ver que Ana se relacionou com a docência a partir de alguns elementos importantes de sua constituição subjetiva que temos explorado nesta construção, a dizer, em especial, a expressão de sua autonomia no curso das relações sociais. A sua chegada à escola exigiu dela o confronto com suas próprias formas de ver o mundo, de exercer uma prática docente dentro do que ela acreditava e encontrou, no espaço da sala, uma forma de se expressar.

Por outro lado, também emerge um núcleo de sentidos relacionado ao trabalho coletivo a partir das parcerias estabelecidas com os demais membros da equipe pedagógica, com alguns dos quais ela convive até hoje. Ana encontra nessas relações sociais uma grande

¹ A noção de descoberta é entendida aqui como invenção e criação, mais do que como o ato de expor ou tornar visível de algo já existente. Busco o sentido do tornar-se, da tomada de consciência sobre o seu processo.

motivação para se formar e aprender a realizar uma prática desenvolvendo suas estratégias e perspectivas dentro da instituição da qual passou a fazer parte profissionalmente. Foi também no contexto dessas relações sociais que ela foi fortalecendo seu amor pela escola, pela infância e pela docência em educação infantil.

Tinha alguns professores que colaram em mim e que me acolheram muito mesmo, me ajudaram e me ensinaram. Ai chegou a S. Eu descobri o que era a vivendo, o que era uma parceria. Eu vi a potência da Vivendo, a gente se alinhou, e aí foi lindo. Eu tinha tanto prazer em fazer aquilo... **eu nem sabia direito o que era, mas eu amava.** Eu fazia cabaninhas, as crianças falavam que eu fazia as melhores cabaninhas.

É importante ilustrar como Ana viveu uma produção emocional e simbólica relevante no espaço social da relação de parceria. Ao dividir a sala de aula com outra educadora, Ana aprende sobre a sua profissão, sobre as estratégias pedagógicas na sala de aula e descobre formas de estar com as crianças.

Os sentidos subjetivos produzidos por Ana sobre o valor da troca com o outro em sua constituição docente aparecem expressas na sua relação com os colegas de trabalho. Mais para frente, veremos como Ana se apropria do aspecto relacional e interativo da constituição docente para atuar ela mesma como potencial formadora de educadores que, assim como ela, chegam por primeira vez à Vivendo e Aprendendo.

Até o momento em que passa a integrar a equipe da escola, Ana sabia pouco sobre a complexidade teórica das perspectivas de desenvolvimento humano e nunca havia estudado pedagogia. Ela era guiada por um sentimento motivador que era o desejo de encontro com as crianças. O prazer que ela vivia na sua relação com as crianças era nesse momento o principal motivador de sua prática, toda a sua atuação docente se desenvolvia com base nesse sentimento. Busquei provocá-la, para entender como pode se começar uma prática em educação infantil sem saber nada de pedagogia ou sem ter estudado educação, ao que ela me respondeu:

A gente sabe de amor. A Vivendo, essa coisa do amor, eu tenho muito afeto e eu preciso ter para quem dar, e as crianças são isso.

A resposta me deixou intrigado, pois eu buscava entender de que maneira outros valores estavam associados à sua constituição docente, sem que necessariamente a questão do carinho ou do afeto com a criança aparecesse como a mais importante.

Destaco também um aspecto que aparece em sua constituição diz respeito à formação que a literatura lhe proporcionou, e não só os romances, como também a literatura teórica e científica.

Acho que a literatura me ensinou algumas coisas mesmo, sabe, trabalhar algumas coisas me ensinou algumas coisas mesmo, de outros mundos possíveis. Porque o livro faz exatamente isso, te ensina mundos possíveis, a educação te ensina mundos possíveis.

A leitura é uma forma de encantamento com o mundo e se constitui como um importante espaço de aprendizagem de Ana, inclusive dentro de sua prática profissional como docente. Além disso, ler era uma forma de compreender e de se encantar com os processos de desenvolvimento humano vividos pelas crianças.

Eu me lembro de ficar extasiada de ver duas crianças brincando depois da primeira vez que eu li Vygotsky. A gente tinha ganhado um texto dele na reunião pedagógica e eu li e em seguida vi duas crianças e eu fiquei: *nossa é isso que está acontecendo agora!*

Além disso, Ana tinha um desejo de ser professora desde a juventude e isso era um aspecto que motivava sua prática. Mesmo fora do processo de escolarização, ela tinha consciência de seu desejo de trabalhar em sala de aula. A sua intenção de fazer o magistério expressa como a docência emergia como um campo possível de atuação em sua vida. Tal intenção integra os sentidos subjetivos que ela produz sobre o fato de ser professora atualmente, que podem ser observados nos seguintes trechos.

Ser professora...**Mais que um ofício, uma escolha, um sonho de infância realizado**

Mas o primeiro valor foi estar apaixonado. Na verdade, quando era jovem eu tinha um plano, eu sempre tive um plano. Quando eu voltasse para a escola eu ia fazer a escola normal e estudar literatura por fora.

Depois, vem uma coisa da dignidade. Quando eu era trabalhadora doméstica eu nunca deixei assinar minha carteira de trabalho porque eu ia fazer outras coisas da minha vida. Eu nunca deixei. Vou fazer outras coisas. Não é orgulho. Não sei se era vergonha, era uma decisão que eu iria fazer outra coisa da minha vida, que me faria mais digna e mais respeitada.

Minha mãe era trabalhadora doméstica e eu não escondia que era trabalhadora doméstica, mas eu sabia que eu podia fazer outra coisa. E parece que eu assinasse, ia ficar. Então, a Vivendo também veio em um momento que começaram a aparecer trabalhos desvinculados ao trabalho doméstico, eu peguei pibic, peguei monitoria, projetos.

Estes trechos trazem uma outra perspectiva de sua constituição a partir da sua experiência profissional. Ao se tornar professora da Vivendo e Aprendendo, Ana sabe que fez um salto muito grande em sua vida. O valor da dignidade aparece como uma produção

emocional relevante para entender como a sua inserção na escola se torna uma possibilidade de transformação em sua vida. **Os sentidos subjetivos que Ana produz sobre a sua inserção profissional na escola dizem respeito a uma valorização de si e de seus potenciais.** Nesse processo, Ana foi capaz de gerar possibilidades para conseguir encaminhar sua vida para além do trabalho doméstico e assim buscar outros caminhos.

Ana tomou uma postura ativa no sentido de ampliar suas perspectivas de vida, pensando e tomando decisões sobre as maneiras de se conduzir, sendo capaz de gerar novas formas de existência para si. A possibilidade para tal descoberta se desenvolve no fértil campo da experiência socialmente vivida, neste caso, no espaço escolar.

Então, eu fui construindo isso. O meu encontro com a educação é o encontro da construção da minha vida. Isso é o que a educação faz com a gente. Educação ensina, a escola me ensinou a ser sujeito de muita coisa. Me ensinou a ouvir, me ensinou a falar.

No entanto, esta produção subjetiva sobre o seu desenvolvimento pessoal não diz apenas respeito a ter um trabalho reconhecido, embora a questão do trabalho fosse muito importante para Ana. Diz também sobre processos mais sutis relacionados à percepção de si como sujeito que vive um processo de aprendizagem, ao perceber que pode se transformar. **A escola se tornou uma oportunidade de encontro com ela mesma, de descoberta de si e de valores importantes para sua vida.**

A Vivendo não é só o meu trabalho. Eu estava com um trabalho ótimo quando eu saí da Vivendo. Eu supervisava assistentes sociais em 11 cidades diferentes. Em 6 estados diferentes. Esse era meu trabalho, eu gostava de fazer, mas não estava apaixonada. A educação promove uma esperança imediata.

Em relação à associação, olha, eu me lembro do sentimento de que é tudo nosso. Como esse sentimento foi crescendo em mim. Eu acho que não ter patrão é muito bom, ser sujeito da minha autonomia, entender que quando eu aprendo, tudo que está ao redor de mim aprende. Que quando as crianças aprendem, tudo o que está ao redor delas aprende e eu aprendo.

Esse espaço toma mesmo uma centralidade em minha vida, acho impossível não tomar, pela relação que estabeleço com as crianças. Eu sempre amei muito a Vivendo e as crianças, sempre amei.

Para compreender mais sobre esse aspecto de sua subjetividade individual que diz respeito ao sentido dado por ela às relações sociais vividas com adultos e crianças na escola, foi necessário investigar como ela se percebe dentro da equipe pedagógica. Tive a oportunidade de abrir um campo de diálogo com ela sobre esse tema depois de uma reunião da equipe pedagógica.

O objetivo de tal reunião era fazer um exercício de memória de cada um sobre seu processo de chegada à Vivendo. Foi uma ocasião que despertou uma série de emocionalidades nos professores ao revisitar em suas histórias e trajetórias na escola. Em roda, cada professora foi contando sua narrativa.

Eu participei desse momento enquanto professor da equipe, dando meu relato, mas também foi uma oportunidade de atuar como pesquisador, pois me dei conta de que seria um importante espaço de produção de informação para a pesquisa. A reunião foi também uma oportunidade de construção de sentido desta pesquisa diante da equipe pedagógica. Isso foi reconhecido e valorizado pelas próprias professoras, que disseram, enquanto ouviam os relatos que as outras compartilhavam: *o seu mestrado é sobre isso, não é Diego?* A própria Ana mencionou nessa ocasião para todo o coletivo de professores que o espaço da pesquisa foi se tornando para ela um espaço terapêutico, de produção sobre si mesma e de reavaliação de algumas posturas suas enquanto educadora.

Chamou muito a minha atenção como várias educadoras se referiam a Ana como uma pessoa que as havia ajudado em seus processos de chegada à escola. Por ser uma das mais experientes, Ana recebeu muitas das professoras da atual equipe e contribuiu para seus processos de formação. Um tempo depois, engajados na nossa dinâmica conversacional, perguntei a Ana se ela considerava ter um papel importante na equipe, e então ela retomou a mesma reunião:

Você lembra daquela reunião que a gente teve? Tanto de gente da equipe falando da forma como eu as recebi quando elas chegaram à Vivendo? Fiquei emocionada... Eu gosto de receber as pessoas na Vivendo porque ela é um lugar que é um pouco a minha casa também.

Percebo, portanto, que Ana traz um foco grande para as relações que tem conquistado com os demais professores da escola. Tais relações integram seus processos constitutivos. **Ela atribui a essas vivências a oportunidade de crescer, de aprender com o outro, não sem desafios e dificuldades vividos no curso da relação. Ana reconhece a complexidade nas relações sociais que estabelece com seus colegas de profissão, mas enfrenta esses desafios no sentido de considera-los parte de seu crescimento como docente.** O seu processo de formação na Vivendo e Aprendendo está constituído por essa convivência com o outro.

Essa equipe são pessoas que nos educam, nos ensinam, que se tornam amigos, pessoas que choram com a gente, pessoas que às vezes nos agridem com palavras ou ações, que nos colocam na posição de ter que dialogar, de conquistar maturidade.

Eu saí da Vivendo por um ano e meio e nunca tive nada nem próximo perto da nossa equipe da Vivendo, e isso que eu não acho que a gente seja uma equipe

corporativista. Acho que a gente se diz coisas duras e faz auto avaliações, sempre puxando nossas coisas ruins, porque a gente quer ser magnífico e nem consegue falar como a gente é bom, às vezes.

Eu gosto muito dessa equipe. De olhar para o outro, a necessidade do outro, sempre há as possibilidades de troca.

Para Ana, as pessoas que integram a comunidade educativa da Vivendo e Aprendendo são responsáveis pela formação uns dos outros. Ela vê como é importante para ela contar com a ajuda de seus colegas de profissão, ao mesmo tempo que reconhece a importância do seu lugar na equipe e como isso é uma espécie de retorno que ela dá. Da mesma maneira que ela se formou, na perspectiva da solidariedade do outro, do compartilhamento das responsabilidades, ela se vê engajada em um compromisso com a instituição e com as pessoas que fazem parte dela.

Teve uma época na vivendo que tinha 4 pessoas que tinham sido formados por mim que eram professores na escola. Isso é devolver para a escola, porque a vivendo investiu em mim, então eu devolvo. Ano passado quando me chamaram para assumir uma turma com coisas que eram muito difíceis eu aceitei porque considerei isso também, de que eu posso devolver aquilo que a Vivendo já fez por mim em termos de formação.

Acho que é bem por aí. É pertencimento. O que a gente tem com a Vivendo é pertencimento. O outro dia eu falava para você que é nosso amor, mas é maior, é pertencimento. A gente faz parte do processo, a gente está no processo, a gente contribui para o processo, a gente altera os processos com as nossas falas e nossas colocações, a gente é alterado pelas falas e intervenções de outras pessoas. Eu diria que a palavra é pertencimento.

Ana está integrada a um terreno relacional que implica não só na sua formação como educadora, mas na formação do coletivo do qual ela faz parte. A ideia de pertencimento também está associada ao compromisso que ela tem com o coletivo, com a reciprocidade e a troca. A sua constituição docente é portanto um processo dialético, que gera a mudança no outro enquanto se vê no curso das próprias transformações e possíveis crescimentos em sua trajetória.

- A docência como parte integrante de uma conquista profissional que supera o trabalho doméstico e gera novas formas de existência.
- A escola como um espaço gerador de sentidos subjetivos associados ao descobrimento de si, de seus valores e potenciais como pessoa e docente.
- A formação docente dentro das relações sociais vividas por Ana na escola. O espaço relacional da escola como possibilidade de crescimento pessoal e profissional no curso dos desafios vividos.

Eixo 3. Vivendo a docência na escola – desafios e práticas

As discussões presentes nesta seção buscam gerar inteligibilidade sobre os complexos processos humanos vividos pela professora Ana no exercício da docência. Esta construção se desenvolve, no entanto, a partir de um recorte histórico singular, um ano específico na trajetória docente da professora. Não busco a partir desta produção interpretativa de forma alguma conferir uma essência a tais processos, no sentido de torna-los estanques. Lanço mão do referencial da subjetividade como forma de trazer uma dinâmica construindo hipóteses interpretativas desenvolvidas a partir da convivência com Ana e busco fugir esta investigação como o mero registro de evidências de um perfil docente de Ana.

No ano letivo de 2016, Ana foi educadora da turma do Ciclo 5 (nomenclatura da escola para o 1º ano do ensino fundamental) vespertino da Vivendo e Aprendendo. Esse foi seu 9º ano como professora da escola, e sua segunda vez nessa série específica, considerada um desafio particular dentro da instituição, exatamente por ser um momento da escolarização que favorece tensões relacionadas às expectativas das famílias sobre aos processos de alfabetização das crianças.

Durante o processo de construção do cenário social de pesquisa com a professora, no entanto, percebi que nossos diálogos tiveram como foco os conflitos que ela estava vivendo na relação pedagógica com uma criança específica da turma. A complexa relação social daquela sala de aula emergiu em nossas dinâmicas conversacionais, fazendo com que eu optasse por um criar um espaço de fala que contemplasse a demanda de Ana de se colocar em relação aos desafios vividos por ela naquele ano.

Assim, o ano de 2016 foi marcado por alguns desafios muito específicos nos seus processos pedagógicos, que tiveram grandes impactos na constituição de Ana. Nos nossos encontros informais, ela desabafava sobre estes desafios vividos na sala com essa criança e relatava algumas situações que a haviam incomodado profundamente. Estes relatos também expressavam algumas posturas críticas em relação aos impasses vividos por ela enquanto profissional da escola.

A partir daí, pude caminhar na construção interpretativa. Passei a considerar esse um momento singular de sua relação com o espaço social da escola e então suspeitei que seria um ano de intensa produção subjetiva de Ana, uma vez que ela se encontrava em meio a um conjunto de desafios e ao mesmo tempo vivia a possibilidade de confrontá-los. Pensei que esse seria um interessante momento subjetivo a destacar.

Ana assumiu o Ciclo 5 no ano de 2016 em função de uma demanda feita a ela pela coordenação da escola para conduzir o trabalho pedagógico em uma turma em que havia uma criança com necessidades educacionais especiais. Ana foi considerada a professora apropriada para conduzir os processos pedagógicos e até mudou de turno, do matutino para o vespertino para assumir essa turma, que havia passado no ano anterior por uma série de conflitos entre as crianças, processos de exclusão relacionados a questões de gênero e de raça entre as próprias crianças. Por ser considerada uma educadora atenciosa e sensível para lidar com tais temas, Ana foi escolhida como professora da turma naquele ano.

Em um primeiro momento ela resistiu em relação à aceitação desse desafio mas depois se convenceu de sua capacidade em contribuir com o processo da turma.

Eu sabia de uma questão que havia nessa turma das meninas serem silenciadas pelos meninos, não terem espaço de fala, eu percebi na primeira semana quando estavam todas as meninas e meninos que elas não tinham espaço de fala, eu fui percebendo algumas questões de desempoderamento delas, de questões de submissão de algumas crianças aos demais. Fui colocando o que eu acho que deve ser trazido. As crianças haviam vindo perguntar para mim sobre machismo, a gente tinha conversado. A gente foi abrindo o leque da diversidade. Eles colocavam cada coisa no meu colo... foi muito especial, pois eles confiavam em mim, eles me contavam essas coisas.

Desde os primeiros momentos na condução do trabalho pedagógico, Ana passou a intervir nos conflitos vividos pelas crianças partindo de seus próprios processos subjetivos. Ela se sentia motivada por perceber que as crianças reconheciam nela uma referência para acolher suas dificuldades enquanto grupo. **Como colocado anteriormente, há um núcleo de sentidos subjetivos produzidos por Ana associados à sua identidade como mulher negra. Ela traz estes sentidos não só para a sua vida cotidiana, como também para a sua prática pedagógica. Dessa forma, sua constituição lhe permitiu acessar as nuances das questões pedagógicas vividas pela turma a partir de um engajamento afetivo com tais questões.**

O relatório geral com reflexões sobre as atividades que foram pensadas para abordar os problemas de socialização e integração das crianças da turma é uma importante produção escrita da professora Ana na avaliação de seu próprio trabalho pedagógico.

Foi na atividade fora de sala que percebemos uma grande brecha para brincar com as crianças, para unir nosso grupo, isto porque embora se separem por gênero, meninas para um lado, meninos para outro, o fora foi, desde o primeiro instante, um espaço de integração entre as crianças. Essa percepção das possibilidades nesse momento nos deu muita possibilidade de intervir, e logo começamos com brincadeiras como Rio Vermelho, em que precisam se observar e indicar uma característica da pessoa.

A brincadeira aparece como uma forma de trazer leveza e possibilidade de relação social com o outro em um grupo marcado pela separação. No entanto, ao longo

do ano Ana se viu em uma situação desestimulante, que lhe gerou uma série de tensões e inseguranças sobre como se colocar na sala de aula. Simultaneamente aos processos vividos pela turma com um todo, Ana passou a receber agressões físicas e verbais de uma criança da turma, que insistia em ofendê-la a partir de sua identidade racial. Ela foi pega de surpresa por tais agressões e em muitos momentos declarou sentir-se incapaz de lidar com tais ofensas dentro do espaço da sala, o que ela percebia como racismo:

Eu não esperava aquilo dentro da sala de aula, sabe? Eu estava muito exposta. Eu olho para o racismo todos os dias e reconheço ele, eu entendo de onde essa fala está vindo, mas eu não estava esperando isso dentro da escola.

Viver situações de discriminação na sala de aula provocou a emergência de sentidos subjetivos associados à frustração e à incapacidade de gerar alternativas para superar tais desafios. Foi um momento bastante duro dentro de sua trajetória docente, que provocou a emergência de emocionalidades que a afetaram profundamente. Este indicador é sustentado por suas falas e por trechos dos complementos de frases:

10. **As crianças** me ensinam e algumas vezes podem nos ferir.

13. **Ser educadora** é plantar sementes e receber rosas e alguns espinhos.

Os nossos encontros dialógicos e as dinâmicas conversacionais foram uma oportunidade de elaborar as experiências vividas, um processo construtivo, no sentido de conseguir produzir novos sentidos subjetivos sobre um momento que foi constituído pelo sofrimento.

De fato, com o passar do tempo o sofrimento se transformou em adoecimento, ela foi perdendo a motivação em estar com a criança e a relação pedagógica entre professora e aluno ficou danificada, a ponto dela mesma dizer que precisava de um tempo sem essa convivência. No entanto, essa demanda era contraditória em relação ao seu compromisso com a turma:

Eu adoeci, né Diego, tive um transtorno de ansiedade, cheguei a chamar a ambulância em casa porque achei que estava morrendo mas não estava.

O médico queria muito me dar remédio, e eu não faltava, porque ao mesmo tempo que eu precisava de um tempo dele, as crianças precisavam de mim, eu me sentia parte, me sentia fundamental.

Eu não havia me dado conta de que Ana esteve tão emocionalmente implicada ao ponto de que essa situação afetasse a sua saúde. É importante pensar como as relações vividas por professores podem ser configuradas por eles como um forte mal-estar que compromete até sua motivação em trabalhar. Muitas vezes pensamos em professores como pessoas que devem dar conta de todos os desafios que lhe aparecem pela frente, e esquecemos que esta profissão

envolve estar disponível emocionalmente para um conjunto de situações que, muitas vezes, são inesperadas e muito desafiadoras.

Percebi, no entanto, que havia ainda uma importante produção de sentido subjetivo relacionado à motivação e ao prazer de estar na escola. Ana encarava seu processo de adoecimento sem perder a consciência de seu compromisso com as demais crianças da turma, a quem ela chamava de amigas. Em meio a esse processo tão difícil, ela também vivia prazeres e alegrias no cotidiano da turma.

Ana buscava resistir e se reorganizar para dar conta de sua responsabilidade como docente. **Isto evidencia como a dinâmica das relações sociais vividas na escola pode ser contraditória, ora afastando os professores de um sentimento de realização, ora impulsionando-os em direção a confrontar seus medos e suas dificuldades.** Vejo como a pesquisa foi capaz de abrir campos de troca com Ana a ponto dela reconhecer no processo dialógico construído uma oportunidade de produção sobre as suas experiências vividas e a possibilidade de reelaborar e reconquistar suas perspectivas dentro da escola.

Eu saí muito exausta do ano passado e a gente começa a fazer uma série de conversas sobre a Vivendo que me permitiu ressignificar muito o meu olhar para a Vivendo. Reencontrei um monte de sentimentos que eu tenho por esta escola.

Em certo momento da pesquisa, passamos a conversar sobre o trabalho pedagógico da professora realizado no ano de 2017, em que aparecem outros sentidos subjetivos e vivências no espaço escolar que participam da constituição docente de Ana. Ela valoriza muito a forma como organiza o seu trabalho pedagógico na instituição em que trabalha. É interessante perceber que ela assume a sua prática profissional associada ao protagonismo das crianças de sua turma. Assim, Ana considera em sua prática pedagógica a coletividade da sala de aula e como tais processos e trocas sociais impactam as possibilidades de ação docente.

Quando a gente entra em sala na Vivendo no começo do ano a gente recebe o nome das crianças, o ciclo que a gente vai estar e alguns aspectos relacionados aos processos de desenvolvimento das crianças. Isso é o que a gente sabe, e que a gente vai fazer um trabalho extremamente autoral. Autoral delas, do protagonismo delas, mas autoral nosso também, porque a gente vai ler aquelas necessidades daquele grupo, as demandas.

Na elaboração de seu trabalho pedagógico, Ana se refere com frequência à prática da escuta como forma de aprofundar suas relações com as crianças e favorecer a sua autoria na ação docente. Essa escuta é um elemento que se constitui em recurso para conhecer as crianças, suas vontades, interesses e potenciais trazidos para o processo de aprendizagem na escola.

Então, as crianças vão dando autoria para as coisas. A coisa mais difícil do trabalho pedagógico - que é a coisa que mais me encanta...Olha estou até arrepiada agora - no que tange ao cerne do trabalho pedagógico é escutar a demanda e transformar em ação pedagógica.

Essa é a nossa prática, a gente escutar as coisas e transformar numa ação pedagógica, isso é basicamente o que a gente faz, o que é muito complexo, não é nada fácil. Esse é meu instrumento de trabalho. Esta semana eu dormi pensando: *como que eu vou fazer essa roda?*

Na vida, eu fui fazendo escolhas de escuta, como assistente social, como educadora. Eu até brinco que eu sou escutadora. Eu consigo realmente ouvir, faz parte. Às vezes eu lembro em casa de alguma coisa que eu ouvi. Então a gente vai aparando as coisas, as crianças estão trazendo um monte de coisas e a gente avalia o que pode fazer.

Vemos que a escuta é para Ana um recurso que pode gerar ao mesmo tempo o protagonismo das crianças e posturas propositivas na sua prática docente. Considerar os interesses e desejos das crianças no curso das vivências cotidianas torna-se então, mais do que uma estratégia em sala de aula, um princípio da sua constituição docente. **A perspectiva de que toda a ação pedagógica é pensada a partir da compreensão das demandas das crianças nos processos sociais vividos na sala de aula aparece como produção subjetiva de Ana sobre sua prática docente.** Faço essa construção a partir da compreensão de como a rotina da escola favorece sua inserção nos espaços interativos com as crianças.

As rodas proporcionam essa escuta, a hora do lanche para os maiores também tem essa escuta, porque eles batem muito papo. Toda a rotina, o Fora, é um momento que favorece muito isso, aqueles momentos que a gente fica deitadinho com eles no tatame, relaxando um pouco, tendo aquele contato, entrando no faz de conta.

A escuta como encontro com a criança, pode acontecer, portanto, nos momentos de intimidade, quando se torna possível estabelecer uma conexão com as crianças, essa é uma oportunidade de viver o espaço e o tempo infantil, de entrar no faz de conta. A convivência com as crianças como aspecto que constitui sua prática é um dos núcleos de sentido subjetivo e de produção emocional de Ana em seu processo docente. Tal construção também se desenvolve a partir dos trechos do **complemento de frases**:

Meus alunos...**Amo tanto, escuto muito!**

Minhas expectativas... **ouvir o máximo possível.**

Minha sala de aula... **Um lugar que respeito muito.**

No entanto, é necessário nos questionar também sobre os desafios vividas no processo de conquista dessa prática que chega a se conectar com a infância. A subjetividade individual da professora aparece na sua forma de enfrentamento de tais desafios:

São dois tempos né, o tempo do relógio e o tempo da criança, que é um outro tempo, o tempo do existir, do ser.

Você tem que traduzir aquilo que a criança traz, uma escuta qualificada e depois você tem que ler aquilo, decodificar o que está ali. Nesse sentido eu sou uma pessoa que tem um nível de auto cobrança alto: *porque não escutei aquilo antes, porque não estava atenta a isso*. Eu tenho um nível de cobrança muito alto sabe. Isso me prejudica, o meu estar com as crianças.

A gente trabalha com rotina, eu sou acelerada com o tempo das coisas. Eu gosto de fazer várias atividades em um dia. É claro que se isso não acontecer eu não vou pirar, agora se eu sentir que isso não está acontecendo porque seu estou flexibilizando todo dia é ruim.

Os processos vividos no cotidiano da sala de aula nem sempre favorecem tais encontros com a infância, uma vez que existem outras demandas e preocupações da professora, associados a compromissos como horários, a realização das atividades programadas. Dessa forma, a organização da sala de aula como uma situação relacional que permite a escuta e, portanto, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, exige uma grande sensibilidade da educadora e aparece em sua prática docente como um desafio vivido.

O professor como sujeito da sala de aula, também chega a esse lugar com suas expectativas e desejos que nem sempre se concretizam. Essa é uma das grandes dificuldades vividas na educação infantil: a questão de como lidar com o fato de que nem sempre as propostas pedagógicas irão despertar o engajamento das crianças e então como lograr isso. As cobranças em relação ao próprio trabalho se tornam frustrações que acabam por comprometer a inserção do professor nas relações sociais da sala.

Busco entender com Ana, portanto, como se pode estar sensível para escutar a criança e depois expressar essa sensibilidade no sentido de devolver-lhe algo em termos de desafio, entendendo esse processo como o próprio ato educativo. Ela passa a me relatar um pouco da forma como foi construindo o seu projeto pedagógico do semestre.

A complexidade da Vivendo a torna um lugar muito incrível. É claro que a gente ama a liberdade das crianças, essa autonomia que a gente tem nos projetos, a autoria nos projetos. A gente, por exemplo, está estudando os princípios filosóficos do Sumô com crianças de 6 anos, a partir do interesse deles em *Pokémon*, origami, a gente acabou fazendo um projeto sobre o Japão.

É difícil, porque tem uma distância, para mim, do meu pensamento. Está sendo bem legal, a gente começou a propor umas atividades relacionadas a Japão, sondando alguns interesses. Elas mesmas de repente disseram: *A gente está estudando o Japão, não é?* A gente tem crianças com interesses muito variados e conseguiu construir algo devagar, de forma respeitosa que todas as crianças vão se interessando nisso.

Embora reconheça que o tema do projeto é difícil por não ter um vínculo a priori com o Japão, Ana está satisfeita com a forma como encontrou recursos para desenvolver um

trabalho que surge do interesse da turma. A sua sensibilidade com as brincadeiras que as crianças trouxeram naquele momento da turma permitiu propor atividades no sentido de organizar um projeto que daria conta das diferentes demandas do grupo. **A noção de construção é importante e indica que Ana entende sua ação docente como um processo que valoriza o interesse e a autoria da criança, de forma a respeitar sua participação no processo de aprendizado.** O interesse da turma na cultura japonesa e nas artes marciais se tornou também uma forma de trabalhar questões relacionais do grupo e depois se transformou em possibilidades de intervenção pedagógica:

É muita autoria, as coisas vão acontecendo e a gente vai transformando isso em prática pedagógica. Essa semana, por exemplo, a gente começou a brincar de torcida no Sumô. Aqui na sala tinha muitas lutas, as crianças rolando no tatame. Eu não queria que as crianças torcessem para uma e não para a outra, porque começam as polarizações. Aí a gente começou a fazer uma torcida que junta uma parte do nome de uma criança e outra parte da outra, criando um nome que é das duas crianças.

Isso é tão legal, e depois nós fomos fazer várias atividades e tarefas de letramento com as crianças usando as sílabas e partes de seus nomes porque a gente faz isso no Sumô. Então a gente pega aquela brincadeira que a gente vivenciou e transforma em material de intervenção pedagógica. Isso é muito sensacional.

Para tal criança, foi muito importante porque ela tem assistido muita televisão, novela... foi bom trazer esse aspecto da fantasia, de poder brincar de ser uma lutadora de Sumô, uma sumotori. Hoje na saída ela falou bem feliz para o pai dela que era uma lutadora.

Não só o grupo é objeto de sua preocupação como professora, mas também os processos singulares das crianças. **Ana consegue, a partir do contexto do projeto, abordar e estar atenta a questões vividas pela turma como um todo, ao mesmo tempo que considera as contribuições desse trabalho pedagógico à demanda individual de uma criança.**

Ela relata como se dá isso no processo de inclusão de uma criança com autismo no grupo de crianças. Na busca de criar um ambiente inclusivo, sua prática docente consiste na produção de entendimentos sobre as ações, brincadeiras e comportamentos de tal criança, pois esta criança chama a atenção das outras por sua distinção em relação a forma como brincam e se comportam. Ana busca favorecer que a turma elabore valores associados ao respeito e a solidariedade entre colegas, com o objetivo de destacar sua singularidade, fazendo uma aproximação entre todo o grupo.

Uma das estratégias que eu tenho com o M. que é uma das coisas eu que considero mais sensíveis da minha prática pedagógica é transformar as ações dele em uma narrativa fantástica para as crianças e elas receberem. Elas param, elas ouvem, depois você vê elas em uma conversa falando sobre isso.

Ana relata como inventa narrativas que valorizam as agências de M. no cotidiano da escola. Ele é uma criança que tem outros interesses para além da sala de aula, busca constantemente os espaços exteriores, em especial a cozinha da escola, onde gosta de ir para abrir o pote de açúcar e comer, embora exista um combinado que diz que crianças não podem entrar na cozinha. Ana conta sobre um dia que, quando ela menos percebeu, M. havia corrido para a cozinha para chegar até o pote de açúcar. Quando voltou à sala, explicou à turma que o M. havia feito mais um de seus grandes planos secretos para entrar na cozinha, o que gerou uma espécie de fascínio das crianças por aquela habilidade, o que foi retomado por elas em momentos posteriores.

Assim, existe um empenho de Ana em integrar as crianças da turma como protagonistas do processo inclusivo. Tal empenho busca avançar na desconstrução de uma perspectiva do grupo em relação às formas de socialização e comunicação de pessoas com desenvolvimento atípico. Ela sabe que o contexto apropriado para tal desconstrução é a o espaço brincadeira, por entender o valor desta para o desenvolvimento infantil. **É na brincadeira e na afirmação de que M. também brinca, que a professora e as crianças vão construindo coletivamente um ambiente acolhedor e não excludente.**

Sempre é na brincadeira que a criança vai se tornando sujeito, vai construindo as formas de lidar com o mundo. É como se ela precisasse abrir uma série de portinhas dentro dela para estar no mundo e a brincadeira que vai fazer isso. A brincadeira torna a criança sujeito, faz ela se mostrar para o outro, para o mundo.

As crianças falam muito que ele não liga para as brincadeiras: *O M. não vai querer. Não foi: o M. não sabe, foi: o M. não gosta, o M. não quer.* Mas o que eu penso é que se uma criança fala pra gente aqui na Vivendo, que uma criança com desenvolvimento atípico não brinca, **nosso papel enquanto educador é emprestar para essa criança que acha que a outra não brinca uma lente, para ela ver a possibilidade do brincar daquele outro.** E eu acho que a gente faz isso sempre.

Ana valoriza a brincadeira como aspecto fundamental do desenvolvimento infantil e como contexto no qual as crianças entendem a agência de M. e dão sentido aos seus desejos ou não desejos como sujeito na sala. Não é que ele não saiba ou não consiga fazer tal brincadeira, ele simplesmente não está com vontade naquele momento. Emerge assim o reconhecimento da sua subjetividade individual. Por outro lado, Ana ressalta o compromisso e a sensibilidade que o educador deve ter para fazer a leitura de que existe um processo de exclusão ocorrendo no espaço da sala de aula.

As crianças têm um olhar muito real, elas vão separando o fantástico do real, o concreto do abstrato, vão fazendo isso. Nesse ponto, a própria observação delas e a sociedade - a família, a escola, - já ensinou para as crianças as caixinhas que existem. E é obvio que elas vão olhando para o diverso como algo assim essa caixinha...eu não sei, não conheço, será que é assim mesmo? Elas param com um

interesse de conhecer, porque estão em outro momento da elaboração da diferença. Se elas estão diferenciando elas estão construindo valor. Aí realmente é a nossa função.

A gente tem uma sociedade que dita para a gente o tempo todo como ser. Imagina uma criança que fica pulando ao redor de uma mochila, que tipo de impressão isso causa desse portão para fora? Aqui dentro é o jeito dele de brincar.

Para Gonzalez Rey (2012), é necessário fazer emergir na sala de aula os processos subjetivos que são vividos pelas pessoas que integram esse espaço, tal como a posição de uma criança dentro da configuração social da turma como neste caso da criança com autismo, ou, por outro lado, os conceitos que as demais crianças da turma tenham elaborado sobre questões como a diversidade social e cultural.

Assim, o processo inclusivo ocorre em função da sua capacidade, como professora, de conduzir e gerar oportunidades das crianças elaborarem e ampliarem suas perspectivas sobre a diferença. A possibilidade de avançar na inclusão acontece à medida que se constrói um olhar para a produção simbólica e emocional inerente à criança em seu ato de brincar. A diversidade na forma de brincar implica na diversidade das formas de estar no mundo e de ser sujeito.

Em sua fala sobre como enfrenta os desafios de cotidiano na escola, Ana ressalta a contribuição da família de M. como uma parceira nas questões pedagógicas vividas por seu filho. A partir disso, ela também traz uma perspectiva que valoriza a interação e as trocas entre a família e a escola.

Pensando na família dele, essa escola se educou a partir deles. Acho que foi uma família que ensinou muita coisa para a Vivendo no sentido de estar aqui, de trazer as demandas para cá e dizer: confiamos em vocês. Essa família devolve para a escola no sentido do cuidado, da escuta.

Ainda sobre as relações sociais que se estabelecem com as famílias, Ana compreende essas relações de confiança como um espaço de aprendizagem que se constitui no encontro com o outro.

É isso de olhar para o outro, a necessidade do outro, sempre há as possibilidades de troca. Eu aprendi com um pai da Vivendo que a Vivendo tinha uma grande tradição oral. E tem mesmo, muito do que a gente abstrai da Vivendo é através das conversas. Quando eu cheguei aqui, muitas pessoas tiveram a generosidade de me receber, de gastar tempo conversando comigo, me explicando um pouco as coisas. Famílias, vários professores e parceiros de sala me ensinando tintim por tintim.

A gente tem formação e espaço para aprender na Vivendo, a gente tem mesmo. Várias pessoas me ensinaram, me explicaram, pararam meia hora para fazer tal coisa, me falaram faz isso e isso e isso na roda. Naquele comecinho e sempre.

Nesse momento, no entanto, Ana retoma a dificuldade vivida no ano anterior em sua turma. É possível entender que parte de suas frustrações vividas enquanto educadora foi não ter encontrado na família daquela criança uma abertura para o diálogo. Ana não via que a família se implicava no processo de encontrar alternativas para as questões psicopedagógicas vividas pelo filho, o qual, segundo ela, deve ser compartilhado entre a escola e a casa.

Eu saí de uma perspectiva de um trabalho de inclusão que foi muito doloroso no ano passado. Com uma família que enxergava a Vivendo como uma escola e não como associação, bem distante dos espaços de construção, que vinha para os atendimentos como se fosse receber um livro de regras. A minha leitura é que eles não entenderam a associação e a relação com a família, por isso tinha menos retorno.

Dessa forma, parece ser possível afirmar que Ana dá uma importância significativa às trocas que ela vivencia na escola como aspecto que integra sua constituição docente e o seu repertório de atuação com os alunos.

Resgato agora alguns aspectos que integram este eixo para compreender as vivências de Ana que integram sua constituição docente:

- As frustrações e decepções vividas enquanto professora que sofreu um processo de adoecimento associado a uma desgastante relação social com um aluno. Tal sofrimento fez emergir um processo emocional que fez Ana questionar seu trabalho e sua relação com a instituição.
- Uma concepção de ação docente constituída a partir da compreensão das demandas das crianças como grupo e individualmente. Dessa forma, põe em prática a ação docente como um processo que valoriza o interesse e a autoria da criança, de forma a respeitar sua participação e sua singularidade no processo de aprender.
- A inserção das próprias crianças como protagonistas dos processos inclusivos. A construção da perspectiva de que a diversidade humana se expressa no brincar infantil, o que implicando na diversidade das formas de estar no mundo e de ser sujeito.
- A família como parte constituinte do processo pedagógico vivido pelas crianças na escola.

7. SÍNTESE CONCLUSIVA

Nesta seção, pretendo registrar algumas reflexões finais que foram desenvolvidas no curso da pesquisa como tentativa de responder aos objetivos propostos. O percurso investigativo procurou conhecer os processos subjetivos vividos por duas professoras da educação infantil da Vivendo e Aprendendo em suas trajetórias de vida e no exercício da docência. O conteúdo produzido na construção da informação permitiu identificar uma multiplicidade de aspectos que integram tais dinâmicas de constituição subjetiva. Busco agora sintetizar estes aspectos de maneira a alcançar uma produção teórica a partir do referencial da subjetividade na abordagem histórico cultural de González Rey e como forma de trazer possíveis contribuições aos questionamentos que nortearam esta pesquisa desde a sua origem.

A relevância do núcleo familiar para a constituição subjetiva

A perspectiva da subjetividade trouxe um aporte conceitual para entender a forma como as relações familiares integram a constituição subjetiva das professoras; na perspectiva de Gonzalez Rey o sujeito expressa, ao mesmo tempo que sua subjetividade individual, a subjetividade social dos diferentes espaços sociais que integra. O núcleo familiar e sua subjetividade social aparece como espaço central de constituição docente, sendo um ponto de sustentação para as duas e representa um núcleo a partir do qual elas desenvolveram valores e construíram recursos subjetivos para se posicionar diante da vida, sobretudo no aspecto profissional, que foi o que mais emergiu.

No que diz respeito às duas professoras, existe no momento atual de suas vidas uma produção de sentidos subjetivos relacionados às suas experiências vividas na infância. Ambas dão destaque às relações vividas dentro de seus respectivos núcleos familiares na infância e na adolescência como importantes momentos de construção de visão de mundo e valores que integram seus processos de constituição subjetiva.

Para Kátia, as memórias de brincadeiras infantis tornam-se um aspecto para se conectar à infância de seus alunos. A memória de uma infância prazerosa se constitui como um aspecto importante para a constituição subjetiva docente. Suas lembranças de brincadeiras vividas no Pará são expressões emocionais importantes que a constituem subjetivamente. É importante destacar como a constituição docente desta professora é sustentada pelo processo de conexão com a própria infância, as experiências vividas como criança, as brincadeiras que hoje identifica como parte de seu repertório pedagógico.

Por outro lado, Ana traz uma infância associada ao comprometimento e o cuidado com o outro, expresso nas diferentes responsabilidades assumidas no cotidiano familiar. Assim, as experiências vividas nessa etapa da vida constituíram as suas formas de estar no mundo e impactaram a produção de recursos subjetivos que lhes permitem se posicionar diante de diferentes desafios que emergem no processo da docência.

Docência como possibilidade de descoberta de si

A relevância da memória e do passado das professoras também se dá a partir da compreensão desses relatos como uma produção subjetiva feita no momento atual de suas vidas. Desta forma, a história de vida não é estanque nem determinante, mas dinâmica, uma vez que elas vivem a possibilidade de reelaboração de si no curso de suas vivências, ou seja, expressam o seu caráter gerador frente a tais vivências.

As experiências vividas na escola impactam não só sua constituição docente mas, de maneira mais ampla, sua própria constituição subjetiva. Ambas vivem transformações e descobertas de si mesmas no percurso de se tornarem professoras. A escola é uma fonte de produção de sentidos subjetivos sobre suas identidades. No caso de Kátia, a mudança de valores, o aprendizado de que se pode dizer não, manifestar seu incômodo diante do outro. Para Ana, uma possibilidade de conquista de outra possibilidade profissional, sendo capaz de gerar novas formas de existência para ela mesma.

O interessante é que, no processo de se tornarem professoras, ambas relataram como o encontro com a Vivendo e Aprendendo foi uma possibilidade de desenvolver suas formas de estar no mundo e de se expressar. No caso das professoras Kátia e Ana, vemos que seu crescimento no exercício da docência está relacionado a um processo mais amplo de constituição subjetiva, em que a docência aparece como uma possibilidade de descoberta de si e fonte de produção de sentidos subjetivos sobre si mesmas que geram processos identitários.

Esta é uma contribuição para conceber a subjetividade como sistema humano complexo que impulsiona o sujeito a produzir sobre suas experiências e percursos de vida dentro dos diferentes contextos sociais e culturais de que participa.

Ou seja, o sujeito não pode ser definido meramente pelas suas condições históricas, culturais, socioeconômicas, mas pela produção que realizam sobre essas condições. Portanto, esta pesquisa se esforça em compreender a constituição subjetiva como um processo dinâmico

e móvel, aberto ao curso da própria vida vivida. Tal perspectiva é colocada por Gonzalez Rey em sua produção teórica:

A subjetividade, então, é um sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentidos constituídos nas atividades do sujeito influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 35).

Outro aspecto que integra a constituição subjetiva das professoras é a expressão do caráter ativo em seus respectivos processos de formação pessoal e profissional. Isso se articula à forma como percebem suas trajetórias docentes e os processos de aprendizagem vividos por elas no cotidiano da vida na escola.

De fato, as professoras não pretendem ter uma posição definitiva em sua prática, uma vez que consideram estar em permanente processo de aprendizado, inclusive pela via da formação teórica, na leitura de textos e buscando formação na área de pedagogia, no caso de Kátia e da literatura como aspecto formador no caso de Ana. É interessante perceber que, mesmo depois de tantos anos na escola, Kátia e Ana produzem sentidos subjetivos que as impulsionam a continuar se engajando na profissão docente. Dessa forma, compreendemos que o valor que tal profissão tem em suas vidas está associado às suas vivências no curso de sua trajetória na escola.

A escola como espaço relacional e de ação docente

Ambas as professoras demonstram uma grande valorização dos processos sociais que ocorrem no contexto escolar. A investigação permitiu compreender que as relações sociais que as professoras construíram na escola atuam como um terreno que abre possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. As interações com todas as pessoas, professores, crianças e famílias que compõem a instituição constituem, para as professoras, espaços de crescimento como docentes.

A partir dos relatos e da observação da prática das professoras em sala de aula, identificou-se como o processo vivido com as crianças é um aspecto importante de sua ação docente. As crianças aparecem como sujeitos de sua aprendizagem que vivem a possibilidade de elaborar suas próprias perspectivas de mundo. Para isso, as professoras as escutam, incluem suas demandas no cotidiano pedagógico, flexibilizam planejamentos e roteiros de aula para dar vazão às suas expressões e organizam os projetos pedagógicos para dar conta de

seus interesses. Em sua ação docente, as professoras praticam de fato uma perspectiva que tem respeito pela autoria e autonomia do aluno, sua singularidade no aprender e também pela brincadeira como expressão ontológica da criança. Por outro lado, é uma prática que se mostra criativa e aberta ao imprevisto. O espaço da sala de aula é constituído pela possibilidade do brincar e do inventar, por meio do exercício da criatividade, de se do dinamismo e do imprevisto.

Tudo isso diz respeito à forma como a subjetividade individual das crianças é considerada. É interessante pensar que o reconhecimento da subjetividade individual do aluno requer, por sua vez, o reconhecimento da complexidade da vida daquela pessoa. Implica em ter a consciência de que aquele aluno vive processos subjetivos em outros espaços sociais para além de sua experiência escolar. Quando vai à escola, a criança expressa a subjetividade social desses demais espaços que integram sua constituição. Assim, para o professor, reconhecer a individualidade do aluno com quem ele se relaciona consiste em compreendê-lo como ser social, dinâmico, que vive uma multiplicidade de processos constitutivos. As relações que elas estabelecem com as crianças atuam como uma forma de conhecê-las, de integrá-las ao cotidiano pedagógico da sala de aula e assim poder intervir e criar estratégias que favoreçam seus processos de aprendizagem.

As relações de parceria na escola

Se por um lado a relação entre professor e criança é fundamental no processo de constituição docente, também é necessário reconhecer as demais dimensões subjetivas que impactam a prática do professor. Nos casos investigados, a escola aparece como um amplo espaço de relações sociais, cujo valor principal se realiza nas trocas que realizam entre si. Os percursos formativos das professoras são constituídos pelo convívio com as crianças, mas também com as pessoas que integram os processos de aprendizado que acontecem em conjunto com a equipe pedagógica.

Tais relações são vistas como parcerias dentro das quais ocorrem deferentes vivências fundamentais para os processos de formação docente. Kátia e Ana reconhecem, em suas trajetórias históricas como professoras, as importantes contribuições dadas por seus colegas de profissão no momento de sua inserção profissional na Vivendo e Aprendendo.

A partir das perspectivas destas professoras na sua inserção profissional e prática pedagógica, identificamos como o encontro com o outro é uma relação fundamental no

processo de constituição subjetiva. Entendo o valor do outro para o desenvolvimento humano tal como é colocado por Tacca:

É também no contato com o outro social que vamos nos reconhecendo e nos constituindo como pessoa neste mundo. Precisamos do outro para entender quem somos e formar uma imagem de nós mesmos (TACCA, 2004, p. 102).

Seja este outro a criança, a família, ou os colegas da equipe pedagógica, todas essas interações são aspectos que integram a sua constituição subjetiva e sua formação docente compreendida como um percurso histórico dentro da escola. Os aprendizados estão associados às vivências e às relações sociais estabelecidas ao longo dessa trajetória.

Assim dito, reconhecem-se, além das belezas e encantos do trabalho na escola, os desafios vividos no curso de um projeto de educação que busca integrar como agentes dos processos pedagógicos o professor, a criança e a família. Em um cenário institucional aberto em que a coletividade e a participação são estimuladas, tal como é na experiência associativa da Vivendo, na qual se integram Ana e Kátia, cada professor deve estar atento a uma outra dimensão constitutiva da escola que é o envolvimento das famílias. Tal abertura cria as possibilidades de construção em grupo e incentiva o diálogo, o que não deixa de trazer desafios para o processo pedagógico.

Ao considerar que a educação é compartilhada com as famílias, abre-se um campo em que o professor pode atuar como sujeito dessa relação, assumindo uma posição ativa, debatendo com as famílias questões do cotidiano escolar e as dificuldades vividas pelas turmas nos seus processos relacionais e psicopedagógicos. Esta troca acaba por ampliar suas possibilidades de atuação com os alunos e de conhecê-los e é um aspecto que constitui seu aprendizado e crescimento como educadores.

A instituição onde foi realizada a pesquisa realiza uma educação fundamentada no diálogo e no encontro com o outro e reconhece no processo educativo a possibilidade do conflito e da discordância, uma vez que o diálogo é, mais do que o consenso, a possibilidade de expressão da diferença e do inusitado. Esse encontro impacta as pessoas e permite que elas descubram a si mesmas na relação com o outro.

A Vivendo e Aprendendo se constitui como um espaço formador para Kátia e Ana, onde elas podem viver um processo de crescimento pessoal e profissional. Assim, podem elaborar uma perspectiva pedagógica que esteja em conformidade tanto com os princípios da escola quanto com os seus próprios.

A docência como processo de aprendizagem

Ambas as professoras reconhecem que suas perspectivas e estratégias pedagógicas foram desenvolvidas dentro do próprio processo de viver a docência nesse espaço de educação infantil. Isto leva uma consideração importante feita no decorrer da pesquisa e na qual a construção da informação permite avançar. Uma questão colocada pela pesquisa era: como se dá o processo de aprendizagem daqueles cuja profissão é ensinar? O que eles aprendem? A inspiração desde aquele momento foi uma provocação de Madeira Coelho (2012) no seu texto *Formação docente e sentidos da docência: O sujeito que ensina, aprende?* As interpretações desenvolvidas na construção da informação me levam a estar de acordo com a colocação da autora, quando ela destaca que:

A prática docente reflexiva, ao mesmo tempo em que propicia a aprendizagem continuada, vai conferindo ao profissional da docência sentidos subjetivos sobre o ser professor (MADEIRA COELHO, 2012, p. 116).

A forma como as professoras tomam atitudes propositivas diante desse complexo espaço social diz respeito a uma produção de sentido subjetivo sobre a coletividade e o desejo de participação. Para entender melhor como se desenvolve a relação entre as professoras e o espaço institucional, é importante resgatar uma palavra colocada por uma delas durante a pesquisa: **pertencimento**. Esta é uma produção emocional importante, que se torna, ao mesmo tempo, aspecto de sua constituição profissional e expressão subjetiva que emerge na vivência do processo de fazer parte de uma comunidade educativa.

Em suas trajetórias, Ana e Kátia trazem uma emoção importante relacionada com o pertencimento a essa instituição. Esse pertencimento está associado à possibilidade de construir a educação que elas acreditam. Sua imersão no cotidiano da Vivendo e Aprendendo diz respeito a um processo mais amplo de construção coletiva vivida não só por elas, mas pela comunidade escolar como um todo. O pertencimento se dá, então, uma vez que elas podem atuar, participar e ter autoria em um cotidiano de construção coletiva em que professores, crianças e famílias aprendem uns com os outros, no reconhecimento do protagonismo de cada um.

Uma vez que a constituição docente é um processo de criar vínculo com a escola e com as pessoas que a integram, o pertencimento também está associado à construção de uma afinidade com a instituição, seus princípios e com as pessoas que se engajam em um processo relacional dentro do qual tais princípios ganham sentido e consistência. Assim, um dos

aspectos da constituição subjetiva das professoras é a sua expressão da subjetividade social da escola.

Por fim, a pesquisa traz algumas questões para pensar o aspecto relacional vivido por professores no contexto escolar. Dessa forma, contribui para pensar como tais relações sociais são configuradas pelo professor e de que maneira o constituem subjetivamente. É a experiência da unidade entre subjetividade individual e social, tal como propõe González Rey em sua Teoria da Subjetividade. As construções tecidas ao longo da pesquisa apontam para a constatação de que a educação é o ato de trocar com o outro os nossos valores e perspectivas de mundo e a partir desse encontro viver a possibilidade de crescimento. Segundo Gonzalez Rey, em seu texto *“A pesquisa e o tema da subjetividade em educação”*:

A sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender, nela aparecem como constituintes de todas as atividades ali desenvolvidas, elementos de sentido e significação procedentes de outras ‘zonas’ da experiência social, tanto de alunos quanto de professores (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 1).

Tal noção nos leva a compreender a educação como uma atividade humana fundamentalmente coletiva, constituindo uma subjetividade social do contexto social. É no exercício dessa subjetividade social que as pessoas descobrirão mais sobre si mesmas e seus potenciais, assim como a forma como contribuem para o desenvolvimento do grupo. A partir desse processo é que o ser humano produz recursos subjetivos que lhe permitam ser autêntico, podendo assim devolver algo para esse coletivo e enriquecer a as formas como as pessoas experimentam o mundo e produzem sobre ele.

As professoras encontram na Vivendo e Aprendendo um espaço que reconhece a sua subjetividade individual, cuja expressão é integrada pela subjetividade social de outros núcleos de sua vida. Isso ajuda a entender a educação como um processo complexo de encontro entre distintas subjetividades. Essa diversidade de experiências de vida é compreendida pela escola com um aporte para a dinâmica social dos processos de aprendizagem. Assim, acredita-se na multiplicidade de histórias de vida como forma de enriquecer as relações sociais vividas entre professores e alunos na sala de aula.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, penso que uma importante contribuição deste trabalho foi caminhar na perspectiva de que a subjetividade humana é um sistema que não se explica pelo estudo apenas da psique e das funções psicológicas, mas pela sua articulação com as complexas formas de organização cultural e simbólica em que estão imersas as pessoas.

Dessa forma, pude caminhar dentro da perspectiva de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento vividos por professores ocorrem nos diferentes contextos sociais e culturais em que se implicam suas trajetórias. Esta dissertação buscou abrir caminhos para a compreensão de como o professor é afetado na interação com o contexto educativo a que pertence, sobretudo no convívio com o outro presente em suas relações sociais.

É necessário destacar a Teoria da Subjetividade como um recurso teórico para fertilizar futuras discussões sobre Educação em contextos escolares e universitários, em função de avançar na compreensão desses espaços como redes de relações sociais dentro das quais ocorrem tensões de ordem emocional e simbólica que integramos processos de aprendizagem. Tais processos são, por sua vez, constituintes e constituídas pelos sujeitos que são integrados às relações vividas no contexto educacional, sejam estudantes ou professores e, no caso específico da escola que estudamos, as famílias também.

Não posso deixar de fazer considerações a respeito dos desafios que o trabalho apresentou em seu curso. Em primeiro lugar, um desafio vivido foi o fato de fazer a pesquisa dentro do meu espaço profissional, o que implicou em desenvolver estudos de caso com colegas de trabalho com quem convivo diariamente e cujo trabalho admiro.

Por outro lado, meu vínculo com a escola também abriu uma série de possibilidades de encontro com as professoras participantes, uma vez que compartilhamos o mesmo espaço profissional. Isso foi fundamental na construção do cenário social de pesquisa e favoreceu nosso contato ao longo do processo de produção da informação.

Sinto que esta foi uma experiência enriquecedora também para as professoras envolvidas na pesquisa. Tive algum retorno delas ainda durante o processo de produção da informação que me chamaram a atenção. Kátia se interessou pelo uso dos instrumentos como forma de entender a produção subjetiva das pessoas e sugeriu que trabalhássemos alguns complementos de frases com a equipe pedagógica em alguma reunião. Ana disse que o espaço da pesquisa havia se tornado de alguma forma terapêutico e que, a partir de nossas conversas e de seu engajamento com o processo, ela pode reelaborar algumas experiências vividas.

Este trabalho também ganha importância para a instituição que abriu suas portas para a pesquisa, a Vivendo e Aprendendo. Apesar de ter o costume de receber pesquisadores, penso que nenhum desses trabalhos anteriores aborda os processos subjetivos vividos por professoras que compõem a equipe pedagógica da escola. Ficarei contente em apresentar este trabalho no espaço da escola em alguma oportunidade. Vale dizer que este tem sido o meu espaço de atuação profissional nos últimos 7 anos e que também foi a escola que me acolheu durante dois anos de meu percurso na educação infantil. O carinho que sinto pela escola é do mesmo tamanho do compromisso que tenho enquanto educador da instituição.

O processo da pesquisa também me proporcionou uma série de aprendizados no que diz respeito à minha própria prática profissional e à compreensão de minha própria trajetória docente. Tenho a impressão de que fazemos ciência pois queremos descobrir o mundo, mas também a fazemos para descobrir um pouco sobre nós mesmos. Assim, em diferentes momentos da investigação, senti que estava abrindo campos para entender meu próprio processo dentro da educação infantil e os sentidos que tal profissão tem em minha vida.

Por fim, penso que considerar a subjetividade do professor é renunciar a ideia de que se chega pronto à sala de aula e que seus recursos de atuação se encontram permanentemente definidos, o que me leva a afirmar a sala de aula como lugar de crescimento e produção de conhecimento não só sobre o mundo, mas também sobre cada uma das pessoas que constituem esse espaço.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Rejane M. de A.; MAGALHAES, Ligia K. C. de. Formação continuada e práticas formadoras. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 9-12, abr. 2015.

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. Editora Perspectiva. São Paulo, 2003.

ARROYO, Miguel G. A infância deixada na estrada: buscá-la onde ela ficou. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. spe, p. 335-341, dez. 2015.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO PRÓ-EDUCAÇÃO VIVENDO E APRENDENDO. **História**. Disponível em: <http://www.vivendoeaprendendo.org.br> . s/d. Acesso em: 11/01/2017.

BARBOSA, Maria C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação Social**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

BARTHOLO, Roberto e TUNES, Elizabeth. Editorial Educação infantil. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. ii, abr. de 2007.

BATISTA, Anelice S.; TACCA, Maria Carmen V. R. Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: MARTINEZ, Albertina M.; TACCA, Maria Carmen V. R. (orgs.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf . Acesso em: 11/01/2017.

CAMPOLINA, Lúcia de O.. Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. In: MARTINEZ, Albertina M.; ALVAREZ, Patrícia (org.). **O sujeito que aprende: diálogos entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. 1ª ed. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 179-208.

COELHO, Cristina M. M. Formação docente e sentidos da docência: O sujeito que ensina, aprende. In: MARTÍNEZ, Albertina M. M.; SCOZ, Beatriz J. L.; CASTANHO, Marisa I. S. (orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Editora Liber Livros, 2012, p. 111-129.

DELGADO, Ana C. C. e MULLER, Fernanda. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 1, p.15-24, jan./jun. 2006.

DIDONET, Vital. Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abr. 2007.

ESCARABOTO, Kellen M. Sobre a importância de conhecer e ensinar. **Psicologia USP**, São Paulo, v.18, n.4, p.133-146, dez. 2007.

ESCREVENDO E APRENDENDO

EUGENIO, Fernanda. De olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs.). **Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação** - Revista do Programa de Estudos Pós-Graudados (PUC/SP), n.13, p. 9-16, 2001.

_____. A Configuração Subjetiva dos Processos Psíquicos: Avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTÍNEZ, Albertina M. M.; SCOZ, Beatriz J. L.; CASTANHO, Marisa I. S. (orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Editora Liber Livros, 2012, p. 21-41.

_____. **O Social na Psicologia e a Psicologia Social: A Emergência do Sujeito**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. In: MARTINEZ, Albertina M. M.; SIMAO, Livia M. (orgs.). **O Outro no Desenvolvimento Humano: Diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. O Sujeito que Aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 2ª ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2008.

_____. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). **Subjetividade, Complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os processos de construção da informação. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: Caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

GOULD, Stephen J. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ILLICH, Ivan. **En el viñedo del texto** - Etologia de la lectura: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Victor. Ciudad de México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2002.

KASTRUP, Virgínia. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. **Educação Social**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação Social**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, p. 183-198.

MADEIRA-COELHO, C. M. Formação docente e sentidos subjetivos da docência: o sujeito que ensina também, aprende. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; LIMA SCOZ, Beatriz Judith; SIQUEIRA CASTANHO, Marisa Irene (Org.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber livro, 2012

_____. C. M. A categoria de sentido subjetivo: valor teórico e evidências empíricas. In: Albertina Mitjás Martinez; Patrícia Alvarez. (Org.). O sujeito que aprende - diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. 1ªed.Brasília, DF: LIBERLIVRO, 2014, v. p. 99-122.

MARTINEZ, Albertina M. O Outro e sua Significação para a Criatividade. In: MARTINEZ, Albertina M.; SIMAO, Livia M. (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: Uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 3ª ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2014.

MEDEIROS, Cristina M. B.; MUDADO, Tereza H. O primado da ética e do diálogo. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto (orgs.). **Nos Limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

MONTEIRO, Marco A. A.; MONTEIRO, Isabel C. de C.; AZEVEDO, Tânia C. A. M. de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 117-130, set./dez. 2010.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação Social**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de; SILVA, Ana P. S. da; CARDOSO, Fernanda M. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 547-571, set./dez. 2006.

PULINO, L.H.C.Z (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. **Em Aberto**, 18 (73): 29-40.

RODRIGUES, Maysa G. Dos dizeres sobre a história, a infância e a escolarização: diálogos pertinentes. **Paidéia** - Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Ano 7, n. 8, p. 11-40, jan./jun. 2010.

RODRIGUES, Fátima L. V. A experiência de acompanhar crianças com autismo na escola: o desafio de des-fiar a forma da formação de professores. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 52, p. 69-80, jul./dez. 2012.

ROSSATO, Maristela ; MARTINS, L R R ; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans . A construção do cenário social da pesquisa no contexto da epistemologia qualitativa. In: Albertina Mitjans

Martínez; Mauricio Neubern; Valéria Deudará Mori. (Org.). *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. 1ed. Campinas: Alínea, 2014, v. 1, p. 35-59.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

TACCA, Maria Carmen V. R. *Estratégias pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno*. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 3ª Edição. Campinas: Alínea, 2014.

_____. *Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade*. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *Além de professor e de Aluno: a Alteridade nos Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento*. In: MARTINEZ, Albertina M.; SIMAO, Lívia M. (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. *O trabalho pedagógico na escola inclusiva*. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2014, p. 131-150.

TUNES, Elizabeth. *É necessária a crítica radical à escola?* In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers. 2011.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. *O silêncio ou a profanação do outro*. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers. 2011.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTOLLO, R. dos Santos. *O professor e o ato de ensinar*. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>>. Acesso em: 20 março 2017.

VITTA, Fabiana C. F. de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. *Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, dez. 2010.

VIEIRA, Ricardo. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 109-123, ago. 2013.

VIGOTSKI, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1983. Tomo V.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZAPELINI, Cristiane A. E. Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 167-184, ago. 2009.

APÊNDICE A – COMPLEMENTO DE FRASES

1. Me marcou muito
2. Eu aprendi na Vivendo
3. Minha sala de aula
4. A Educação Infantil, para mim
5. Meus alunos para mim
6. Sempre que eu posso
7. O mais importante da Escola é
8. Se eu pudesse mudar algo, eu
9. Minhas motivações para trabalhar são
10. Ser uma boa educadora é
11. A minha formação em pedagogia
12. O diferencial da Vivendo em minha vida
13. Sinto falta na escola
14. Aprendi a ser professora
15. Minha maior preocupação
16. Não suporto
17. Amo

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa de Mestrado **A Docência na Educação Infantil: A constituição de professores como um processo subjetivo**, sob a responsabilidade do pesquisador Diego Andrés Barrios Díaz

O objetivo desta pesquisa é analisar a constituição do sujeito professor de Educação Infantil a partir dos processos subjetivos de sua formação docente com foco na experiência dos professores da Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a).

A sua participação se dará por meio de **entrevistas abertas, dinâmicas conversacionais, reflexões autobiográficas, observação em sala por parte do pesquisador, produção textual com o tema “Como é ser professor (a) da Educação Infantil” e algum outro eventual instrumento de pesquisa**. Estes instrumentos poderão ser respondidos no espaço da escola assim como em outros espaços combinados com os participantes. O tempo estimado para sua realização é de 3 meses.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a produção de conhecimento a respeito dos processos subjetivos vividos por educadores da Educação Infantil.

Você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo. A participação é voluntária, isto é, não há pagamento pela colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na **FE/UNB** podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com Diego Barrios no telefone (61) 99295077, disponível inclusive para ligação a cobrar, ou no e-mail dub.diego@gmail.com

Caso concorde em participar, peço que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o você.

Nome / assinatura

Pesquisador

Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____.