

FORMAÇÃO DOCENTE: circunstância que influenciaram o ser professor da infância no início da carreira docente

TEACHING TRAINING: circumstances that influenced being a childhood teacher at the beginning of the teaching career

Angela do Céu Ubaiara Brito¹ - UEAP
Adriana Machado de Souza² - GEA

RESUMO

O presente trabalho apresenta a discussão de formação de professores na educação infantil e teve como investigação a pergunta norteadora: quais as circunstâncias que influenciaram o ser professor da infância no início da carreira docente? Objetivou-se compreender a correlação entre formação docente e a imagem construída do professor da infância, no que se refere ao perfil e atuação no início da docência. A metodologia fundamentou-se na abordagem qualitativa com uso do método de estudo de caso. Utilizou-se a Hermenêutica-Dialética como princípio para a análise dos dados, respeitando as questões éticas da pesquisa. Os dados indicaram que os fatores socioeconômicos e a convivência com professores e ambientes durante a infância foram predominantes para a constituição do ser professora. Também, entendeu-se nessa construção o reconhecimento de espaços na dimensão lúdica relacionada à criança e infância e sua relação com o conhecimento que auxiliaram na primeira docência de professora da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Infância; Criança; Formação docente.

ABSTRACT

This paper presents the discussion of teacher education in Early Childhood Education and investigated the guiding question: what are the circumstances that influenced being a childhood teacher at the beginning of the teaching career? The objective was to understand the correlation between teacher education and the constructed image of the childhood teacher, with regard to the profile and performance at the beginning of teaching. The methodology was based on the qualitative approach using the case study method. Hermeneutics-Dialectics was used as a principle for data analysis, respecting the ethical issues of the research. The data indicated that socioeconomic factors and living with teachers and environments during childhood were predominant for the constitution of being a teacher. Also, it was understood in this construction the recognition of spaces in the playful dimension related to children and childhood and their relationship with the knowledge that helped in the first teaching of childhood teacher.

KEYWORDS: Teacher; Childhood; Kid; Teacher education.

DOI: 10.21920/recei72021722234251
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021722234251>

¹Doutora em Educação (USP). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP). E-mail: angela.brito@ueap.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4335-8163>.

²Mestre em Educação (UNIFAP). Professora da rede pública do estado do Amapá (GEA). E-mail: adri.m.souza.75@bol.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8301-2653>.

INTRODUÇÃO

A formação docente para a infância acompanhou a função social atribuída à escola destinada às crianças, a qual historicamente foi tida como um espaço de menor valor educacional. Ser professor da infância, enquanto profissão ocorreu de forma tardia e lenta, refletindo em uma oferta de um ensino realizado por pessoas com pouca ou nenhuma qualificação, especialmente quando essa educação voltava-se para crianças de famílias com poder aquisitivo baixo, atendidas pelo serviço público, sob o viés do assistencialismo (ARROYO, 2013).

O trabalho de pesquisa fez um estudo com professoras da infância em uma escola municipal de educação infantil, no município de Macapá, no estado do Amapá. A investigação questionou a pergunta norteadora: quais as circunstâncias que a influenciaram ser professor da infância no início da carreira docente? Com objetivo geral buscou compreender a correlação entre formação docente e a imagem construída do professor da infância, no que se refere ao perfil e atuação no início da docência. Especificamente, buscou compreender como tornar-se professora da infância; averiguar em que aspectos a formação interfere na identidade profissional do professor da infância e identificar as características indispensáveis para atuar com a infância.

A metodologia fundamentou-se na abordagem qualitativa com uso do método de estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestrutura e sessões de grupo focal (GATTI, 2005; FLICK, 2009). A análise dos dados utilizou-se a Hermenêutica-Dialética como princípio balizador para compreender as narrativas das professoras e o sentido de ser professora da infância.

O trabalho está organizado em três discussões. A primeira seção trata da discussão da formação docente para a infância, faz uma reflexão histórica sobre o processo da docência para as crianças. A segunda seção apresenta o percurso metodológico que define a abordagem e o método, descreve o *lôcus* de pesquisa e os sujeitos que fizeram parte da investigação, bem como análise de dados. A terceira seção discute o resultado dos dados analisados, mostra como as professoras atribuem o sentido de ser professora da infância e os fatores que influenciaram no início da docência.

A pesquisa tem a intenção de contribuir para que a discussão do ser professor da infância como uma profissão necessária para a educação infantil. A reflexão demonstra dois fatores que influenciaram as professoras, nos quais mostra a questão econômica e a convivência entre as profissionais.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INFÂNCIA

Na história antiga à docência estava associada a figura masculina. Como exemplo, encontra-se na Grécia antiga a figura dos sofistas, “professores ambulantes que percorriam as cidades, ensinando as ciências e as artes aos jovens” (FREIRE, 1997, p. 32), o *citarista* e o *paidotribo* para o ensino de crianças; em Roma a presença do *lugimagister* como professor primário (PONCE, 2003); já no Brasil, essa função era desempenhada por pessoas leigas, denominadas de “mestre-escola” que “segundo a tradição portuguesa antiga, era qualquer um, que ensinava qualquer coisa.[...] sempre eram homens, pois as mulheres ainda não haviam conquistado o direito de ter uma profissão[...].” (FONTOURA, 1964, p. 39).

A figura feminina como ideal para a educação da primeira infância, no mundo ocidental, surgiu quando da necessidade de atender às aspirações sociais requeridas através de um processo educativo sistematizado, que se configurou em uma espécie de prolongamento do lar. Nestas

circunstâncias a mulher seria a pessoa mais indicada por representar a figura materna que além de educar, cuidava.

A docência para a primeira infância partindo do princípio de ser uma extensão da educação recebida no lar negava, de certa forma, uma exigência de profissionalização por tornar-se passiva de ser realizada por qualquer mulher que se enquadrasse no modelo maternal, requerendo-se apenas que tivessem “paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil” (OLIVEIRA, 2011, p. 24). Havendo poucas exigências com relação a conhecimentos mais elaborados, de cunho científico ou mesmo técnicas, o que prevalecia era o caráter afetivo empregado na relação. De acordo com Arroyo (2013), até os dias de hoje essa imagem permanece ainda muito forte, pois “os professores de educação infantil carregam uma imagem difusa, pouco profissional” (ARROYO, 2013, p. 30).

Neste contexto de subalternização e desprestígio, a figura feminina ganhou destaque porque agregava características julgadas indispensáveis ao trato com os pequenos, associando-a a maternidade e ao trabalho doméstico. Arce (2001) considera que o fato de a feminização do magistério ser visto como natural e quase que exclusivo na educação infantil, tem suas raízes associadas a imagens cristalizadas das crianças e mulheres como seres sagrados e contraditoriamente inferiores aos homens, sem que se coloquem em questão seus papéis sociais. Assim, a autora afirma que “a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata” (ARCE, 2001, p. 170).

Essa visão de educadora nata foi fortemente difundida pela igreja católica durante a Idade Média nos países ocidentais, especialmente os europeus, na qual a família patriarcal prevalecia e os dogmas religiosos postulavam um papel servil à mulher, cabendo-lhes somente a submissão ao homem sem nenhuma espécie de liderança. A representação da mulher, no campo da educação institucionalizada como educadora nata, pode ser mais bem compreendida, de acordo com Arce (2001), a partir das proposições apresentadas por teóricos da educação infantil como Rousseau, Froebel e Montessori. Rousseau compreendia que a mulher “passava automaticamente, graças aos seus atributos naturais para a maternidade, [...] a dedicar-se à educação” (ARCE, 2001, p. 171).

Com esta concepção Rousseau fortaleceu, durante o século XVIII, o entendimento que caberia a mulher a educação primeira da criança, por ter um sentimento natural de amor e cuidado por ela e por possuir atributos naturais, útero para gerar e seios para amamentar, o que reforçava a ideia de função divina a ela atribuída. Crianças e mulheres, então, sob a custódia de seus pais e maridos, mantinham-se subjugadas, dominadas e marginalizadas. Tendo sua capacidade intelectual questionada, a função como educadora era limitada às crianças pequenas.

Semelhante imagem foi construída por Froebel ao fundar o Jardim de Infância, substituindo a figura da rainha do lar pela jardineira, definindo “esta mulher não como uma profissional, mas como uma ‘meia mãe’, que entende dos interesses e necessidades da criança, mas possui essencialmente um ‘coração de mãe’ a nortear sua conduta” (ARCE, 2001, p. 172). Contudo, Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), contrapõem em certa medida esta afirmação ao pontuarem que “Froebel demonstrou particular preocupação com a formação de quem cuidaria das crianças, ou seja, as mulheres – mães e jovens educadoras” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 41). Segundo essas autoras, ele teria sido o primeiro teórico a sistematizar a formação de educadores para as escolas da primeira infância, criando um plano para um curso, que deveria formar mulheres para atuarem com a infância e formar “diretores e educadores dos círculos de crianças e uniões infantis, os verdadeiros jardins

de infância” (FROEBEL *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007, p. 55).

Embora configurasse um reforço à ideia da mulher como a figura ideal para a educação da primeira infância, tanto no ambiente familiar – mães e educadoras, como fora dele – jardineiras, e houvesse uma tendência em apresentar o homem em postos de dirigente e a mulher como executora, representava o embrião do processo profissionalizante desta etapa de ensino. De fato, foi a implantação do primeiro Jardim de Infância no Brasil, fundamentado nos preceitos de Froebel que a docência para esta faixa etária teve seu início, já que neles, provavelmente, não havia espaço para professoras leigas, pois nos ideários de Froebel a formação de jardineiras, educadoras da infância fora do contexto doméstico, contribuiria significativamente para o êxito de sua proposta pedagógica, demonstrando “particular preocupação com a formação de quem cuidaria das crianças, ou seja, as mulheres, mães e jovens educadoras” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 41).

Já em Montessori, de acordo com Arce (2001), a mulher ganhou o título de mestra, mas de forma contraditória afirma não ser o ensino a função primeira da mulher e sim facilitar o processo de aprendizagem, neste sentido a formação teórica seria algo de segunda ordem. O papel desempenhado pela professora, na proposta de Montessori impunha a neutralidade como forma de garantir que cada passo do método de trabalho criado por ela fosse seguido,

embasado nas fases de desenvolvimento da criança e suas necessidades. A partir desse pressuposto definiu como deveria ser a profissional para atuar com seu método e estabeleceu que a sua formação não deveria caracterizar-se pelo conhecimento teórico, mas por um processo de autoformação, incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade, delicadeza (ARCE, 2001, p. 172).

Interferir minimamente no processo e seguir passo-a-passo as orientações estabelecidas, garantiriam o alcance dos objetivos propostos, tudo considerando o rigor científico necessário para dar validade às etapas de seu método. À professora caberia saber fazer e não necessariamente os fundamentos do fazer.

As concepções sobre a mulher como educadora nata (Rousseau), meia mãe (Froebel) e facilitadora do processo de aprendizagem sem necessitar de formações teórico-científicas (Montessori), dificultaram seu reconhecimento social e sua valorização profissional, ao fomentar e em certo ponto consolidar um ‘perfil’ docente que permanece muito presente na contemporaneidade, perceptível quando, por exemplo, se evidencia o percentual feminino na atuação docente com a infância.

Associado ao ideário teórico, avanços nas áreas médico-higienista contribuíram para a construção da imagem de docente feminina, gentil, mas não necessariamente profissional. No início do século XX, segundo Cunha (2000), houve uma crescente preocupação de autoridades públicas e da própria burguesia com a figura do trabalhador e sua família, recaindo sobre os ombros da mulher um novo modelo de feminilidade, a qual deveria estar atenta “para os ínfimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal de doença ou de desvio” (CUNHA, 2000, p. 146). Tais atributos foram transportados para o trabalho com crianças pequenas que defendia “a formação de puericultores ou berçaristas, com conhecimento e habilidades voltadas ao desenvolvimento físico das crianças” (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Nestes espaços destinados ao ‘cuidar’, não havia a profissional, mas mulheres que se dedicavam a alimentação e higiene das crianças. Prevalencia a não profissionalização, pautada no assistencialismo e voluntariado, com a justificativa governamental de que os gastos seriam muito elevados com a contratação de outros profissionais. Arce (2001) pontua como os interesses econômicos e políticos valerem-se da imagem de mulher-mãe-educadora-nata para criarem programas, como foi o caso do Programa de Assistência ao Pré-Escolar - PROAPE, 1977 em Recife, na qual “a tônica de sua educação era voltada para o assistencialismo puro, a educação realizada em espaços ociosos da comunidade, onde mães auxiliavam professoras” (ARCE, 2001, p. 177).

A documentação oficial do MEC, datada em 1981, reafirma posicionamentos de séculos passados, ao preconizar a atuação da mulher leiga no atendimento da educação de crianças pequenas, pelo fato de serem mães não necessitavam de formação, pois já traziam consigo a educadora nata. Fica subentendido oficialmente que para essas crianças vindas de estruturas socioeconômicas desfavorecidas, ter um lugar e pessoas que pudessem estar atentas as suas necessidades fisiológicas, já era o suficiente. O gasto com profissionais seria então desnecessário, pois as mães voluntárias colaborariam para o bom andamento do atendimento prestado.

Convém registrar que a formação profissional docente no Brasil, teve seu início de fato com a primeira Escola Normal, criada pelo Decreto nº 10 de 10 de abril de 1835, que visava a formação específica de professores para as escolas primárias, nada ainda continha na letra da lei sobre escolas ou professores para a educação de crianças menores de sete anos.

Durante um longo período, profissionais formados nos cursos das Escolas Normais, atenderam, quase que exclusivamente as escolas dos centros urbanos, configurando a prática do professor leigo para o trabalho com a infância bastante comum no meio rural e em especial ao atendimento de serviço assistencialista muito presentes em creches e instituições filantrópicas. Essa exigência diferenciada para atuação docente tornou-se mais evidente quando da aprovação do Decreto-lei n. 8.530 de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, que apresentava uma nova estrutura dividida em dois ciclos:

o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos (SAVIANI, 2009, p. 146).

Em dezembro de 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que seguindo uma tendência internacional, associada a movimentos sociais organizados do campo educacional, enfatizou a universalização da formação de professores para atuação em todos os níveis de ensino. Mesmo sofrendo inúmeras críticas, a obrigatoriedade de formação mínima para a docência trouxe o reconhecimento de que para a atuação com a infância, haveria a necessidade de atendê-la de forma sistemática, derrubando, em tese, a imagem da mulher-mãe-educadora-nata, além e principalmente de corrigir a disparidade entre ofertas de serviços educacionais, profissionais ou leigos, considerando a origem socioeconômica das crianças a serem atendidas e sua localização geográfica.

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação fundamenta-se na abordagem qualitativa com uso do método de pesquisa estudo de caso (YIN, 2015; ANDRÉ, 2008). A pesquisa realizou-se em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, situada na cidade de Macapá-AP. Com fins de manter em sigilo os dados obtidos durante o processo de pesquisa, a escola recebeu o nome fictício de Cecília Meireles. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras de educação infantil que na análise de dados receberam nomes fictícios (Gabriela, Bianca, Carla, Viviane, Agatha).

Os dados foram coletados por meio de entrevista e sessões do grupo focal, realizada com as professoras. As entrevistas foram importantes recursos para compreender as narrativas das professoras no início da docência. O grupo focal possibilitou compreender como o grupo de professoras constrói suas práticas cotidianas, suas atitudes e comportamentos, possibilitou, ainda, desvelar representações, percepções, linguagens e simbologias predominantes em determinada questão por pessoas que apresentam alguma característica em comum (GATTI, 2005; FLICK, 2009).

A análise de dados teve como base a *Hermenêutica-Dialética*, por tratar de uma pesquisa qualitativa que explora o “conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema” (GOMES, 2009, p. 79), a partir de um grupo com características comuns e que por isso, de acordo com Gomes (2009), tendem a também apresentar muitas opiniões e crenças comuns. No processo investigativo, usou-se a *Hermenêutica-Dialética*, sendo a hermenêutica representada pela categoria metodológica compreensão e pelas categorias filosóficas: liberdade, necessidade, força, consciência histórica, todo e partes. O pensamento hermenêutico tem como balizas o significado, o símbolo, a intencionalidade e a empatia. Já a dialética, pauta-se em termos que articulam as ideias de: crítica, negação, oposição, mudança, processo, contradição, movimento e transformação da natureza e realidade social (STEIN, 1987).

Assim, segundo Minayo (2002) usou-se na análise a compreensão: leitura compreensiva do material selecionado (visão global e percepção de particularidades); exploração do material (desvendar o que está implícito) e organização do material em categorias (interpretação propriamente dita). E para assegurar os princípios éticos a pesquisa foi respaldado pelo Parecer Consubstanciado do CEP/UNIFAP sob o número 3374215.

PROFESSORA DA INFÂNCIA: circunstância que influenciaram no início da docência na educação infantil

Durante o percurso investigativo foi possível constatar alguns pontos relacionados à motivação inicial das professoras em realizar o trabalho docente com a infância. A pesquisa discute alguns fatores que desencadearam a escolha em trabalhar com a infância, as pontuações foram separadas em dois grupos. No primeiro, destaca-se a proximidade inicial com a docência, ligada a fatores socioeconômicos e a construção da identidade a partir da prática direta ao meio. Fazem parte deste grupo a professora Gabriela e a professora Carla.

A professora Gabriela mencionou que nunca tivera a pretensão de atuar como docente, atribuindo seu ingresso à profissão como um acaso, já que trabalhava em uma escola particular como auxiliar de disciplina e constantemente era solicitada pela diretora, que também era professora, a ficar observando a turma enquanto ela se ausentava. “[...] Mas foi mais assim um... no caso de eu... ‘tá’ ali dentro da escola, ir pra sala de aula, como... só auxiliando as crianças...

observando quando a professora não “tava”. Aquilo, fui gostando, fui gostando... Pronto!” (Gabriela, 2019).

Já a professora Carla, mesmo tendo uma irmã que fazia o Magistério³ e sendo solicitada a auxiliá-la em seus trabalhos, especialmente os relacionados às habilidades manuais, nunca manifestou o desejo de ser professora. Fato comprovado quando escolheu outro curso profissionalizante a nível médio. Carla relata:

Fiz contabilidade. Passou um ano que eu terminei, houve a possibilidade de eu entrar no contrato. Aí eu peguei. E foi aí que, parece que caiu a ficha. Que tudo que eu fazia, eu gostava. [...]Trabalhei dois anos no interior. E pronto! Daí eu não me vejo em uma outra profissão (CARLA - entrevista, 2019).

Embora sejam histórias diferentes, elas se convergem principalmente na percepção de escola enquanto espaço de trabalho, confirmando uma tendência presente desde o princípio da institucionalização da docência para a infância: uma ocupação possível para quem provém de camada popular e média baixa, já que o salário de professor nunca foi para quem tem posses, dinheiro, sendo uma profissão determinada mais pela condição social, do que com uma identificação pessoal (ARROIO, 2013). Contudo, o autor adverte que se for somente uma identificação condicionada apenas para a sobrevivência, sem nenhum tipo de paixão, será uma ocupação insuportável, “por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas, além de ter um baixo *status* social e péssima remuneração” (ARROYO, 2013, p. 127).

Quando a professora Carla narra o início de sua atuação como docente, mesmo sem ter cursado o magistério, esse cenário fica ainda mais claro. A atuação do professor leigo em localidades onde não se conseguia a presença de um professor formado, assegurada pela Lei nº 5692/71, fortaleceu uma imagem de subordinação ao serviço, independente de identificação com a função. No caso específico da professora Carla, a prática lhe trouxe satisfação pessoal, assim como à professora Gabriela, que mesmo sem ter a pretensão, a proximidade com os alunos despertou o interesse pela função exercida por um professor. A inserção no contexto real, onde a prática ganhou dimensões mais acentuadas, levou-as a estabelecerem vínculos afetivos com o fazer docente, retratados ao usarem com ênfase o verbo gostar.

O segundo grupo de professoras, associou sua motivação inicial as relações de convivência com professores e ambientes durante a infância, como bem retratam os depoimentos abaixo:

Eu nasci numa família de professores, então eu convivi muito nesse ambiente [...]. E aquilo lá me encantava. E resolvi. Eu já tinha um pouco de jeito, um pouco de dom de trabalhar, com alguns, mais especificamente com as crianças (ÁGATHA - entrevista, 2019).

Começa [...] desde a Educação Infantil. Eu fiz no Pequeno Príncipe. [...] Eu estudei lá e eu me encantei com aquilo. Eu falava brincando com as minhas bonequinhas, eu já dava aula pra elas (BIANCA - entrevista, 2019).

³Curso técnico profissionalizante que habilitava a lecionar na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, anterior a LDB 9394/96 que exige a curso superior em Licenciatura em Pedagogia.

A docência por se fazer presente em toda a trajetória estudantil, povoa lembranças que vez por outra são associadas à profissão, especialmente por aqueles que a escolheram. Nota-se no depoimento da professora Ágatha que essa relação vai além da que se estabelecia na escola, firmando sua presença no contexto familiar.

Tardif (2014) chama de trabalho elástico atividades como correção de trabalhos, preenchimento de documentação, produção de material pedagógico, planejamento, entre tantas outras, que são realizadas durante a noite, aos fins de semana ou em períodos de férias, por estenderem-se além do tempo e espaço delimitado para o exercício de sua função, chegando, quase que inevitavelmente, ao ambiente familiar e afetando os que dele fazem parte, no sentido de causar repulsa ou fascínio. No caso da Professora Ágatha, o encantamento. Fortuna (2011, p. 20) reforça essa relação ao pontuar que “o desejo de ser educador pode começar na infância: ele sofre influência do desejo de outros educadores, com os quais esse educador conviveu”, a autora ainda analisa que esse desejo pode estar presente nas brincadeiras infantis que possibilitavam adquirir experiências como educador, configurando o início de sua formação docente (FORTUNA, 2018).

A professora Bianca teve sua motivação inicial associada ao primeiro contato com a escola na educação infantil, projetando em suas brincadeiras esse fascínio. O encantamento despertado durante a infância pela docência pode estar intimamente relacionado à como essa docência era compreendida por aqueles professores que tinham autoridade afetiva sobre a pessoa, seus traços de personalidade, sua postura diante de situações conflituosas, marcados pelos seus valores éticos e estéticos, mas principalmente pelo prazer que tinham em serem professores. Arroyo (2013, p. 125) acredita que a imagem desses professores “nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente”.

Com relação ao processo inicial de formação, todas as professoras da EMEI Cecília Meireles fizeram o curso de magistério. Vale ressaltar, entretanto, que a professora Carla o fez através de uma complementação ao ensino médio que já possuía. Posterior a essa formação, todas ingressaram na graduação através do curso de Pedagogia, com exceção da professora Viviane, que obteve sua primeira graduação no curso de Letras.

Sobre o quanto essa formação lhes deu suporte para tornarem-se as professoras que são hoje, dois pontos de vista podem ser evidenciados. Por um lado, a professora Bianca considera a formação, ainda no magistério, como ‘chave’ por ter possibilitado o ‘engatinhar’ na Pedagogia. Contudo, lembra: “[...] lá no nosso magistério, nosso plano de aula era a coisa mais linda, porque nós não tínhamos a prática. Quando nós viemos pra prática, nós vimos que um plano de aula ele é flexível” (BIANCA - entrevista, 2019). Por outro lado, a professora Ágatha, foi enfática ao afirmar logo no início de seu posicionamento, a negativa quanto da contribuição da formação para sua docência: “Não. Não me deu. Eu sou muito franca em falar porque é assim, tu aprendes diversas teorias, [...] a gente tem a base, mas tu realmente só aprendes se estiver envolvida no ambiente. A teoria é muito boa, mas a prática é melhor, porque a prática te aperfeiçoa” (ÁGATHA - entrevista, 2019).

A professora Ágatha embora inicie negando, pontua logo em seguida que a formação possibilita ao professor uma base, o que indica sua relevância. No entanto, apesar dos depoimentos das professoras serem aparentemente contraditórios, apresentam posicionamentos que consideram a formação desvinculada da prática, remetendo a uma antiga polêmica que envolve a relação teoria e prática. Arroyo (2013) considera que está relação conflituosa é reforçada por uma formação que, apesar de muitas vezes ser sustentada por conteúdos de abordagem crítica, tem sua base no ensino, no aulismo, ou seja, a maior parte do tempo é reservada para o espaço sala de aula, onde a socialização, a cultura e o convívio que permitem

trocas e interações, quase não existem. “Há em todo esse reducionismo um aprendizado de um modo de fazer educação, de ser educador(a) que será transplantado para escola” (ARROYO, 2013, p. 131). Souza (2002) complementa este posicionamento ao fato de que, mesmo com a tentativa de mudanças na formação, ela tem acontecido de forma “autoritária; unilateral; vazia - desvinculada de significado; pseudopolítica e inoperante. O discurso é político-pedagogicamente correto, mas a prática[...]” (SOUZA, 2002, p. 21). Por não haver materialização dessa necessária articulação entre teoria e prática durante o espaço e o tempo de formação, há uma dificuldade em alinhar embasamento científico com ações e intervenções no espaço escolar. Assim, “no contexto de formação de docentes é necessário que o próprio professor-formador esteja imbuído de compromissos com a construção dos saberes de seus alunos” (LOMBARDI, 2016, p. 149).

De acordo com Tardif (2002), quando há esse distanciamento entre a prática profissional e os conhecimentos oriundos da formação, a estratégia adotada pelos educadores pode ser de rejeição, adaptação ou seleção, o que compreende como um processo de filtragem dos conhecimentos acadêmicos. Em Freire (1996), essa relação não comporta a subordinação de uma pela outra, ao contrário, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 12).

O posicionamento da professora Ágatha, sobrepondo à prática em relação à teoria, deve ser entendido mais como um descontentamento com o seu processo formativo, do que com o descrédito aos saberes científicos, necessários a atuação docente enquanto profissão que lida com o ser humano e seu processo de construção de conhecimento, já que em outros momentos que aparecerão mais à frente, a professora pontua a importância da formação. Além disso, negar os saberes científicos impõe um entendimento de que a atuação na docência, não requer saberes específicos, visão que a muito custo tem sido combatida. Os depoimentos da professora Viviane, cuja formação em Pedagogia é mais recente, sinalizam práticas formativas que apresentam novos contornos.

Na prática a gente traz esses conhecimentos, você aprende com eles. Às vezes tu tens muita teoria aí chega na prática não é tudo aquilo e aí você alia teoria e prática. Você precisa ali, do conhecimento científico, teórico e aprender na prática as coisas. Os dois juntos. (VIVIANE - Entrevista, 2019).

Se você vai participar de uma oficina, de um curso é necessário você ter um pouco de conhecimento teórico, é necessário você ter um pouco de prática, de atividades práticas. [...]. Então as duas têm que andar juntas (VIVIANE - Grupo Focal, 2019).

Se você tiver toda uma formação maravilhosa e você não tiver como aplicar ou não souber aplicar, não vai adiantar de nada. E a experiência também vai te dar essa possibilidade de pegar tudo aquilo que você aprendeu na faculdade e pôr em prática (VIVIANE - Entrevista 2019).

Os posicionamentos da professora aproximam esses dois saberes como interdependentes, mas também os estendem para a formação em serviço que, ao contrário da inicial é tendenciosa para questões práticas. Além disso, valoriza a experiência como um fator importante para que o professor possa fazer a relação entre a teoria acadêmica e a prática escolar. Ainda que a concepção de muitos professores sobre experiência esteja associada ao desenvolvimento de “certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. [...]

um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício” (TARDIF, 2014, p. 51), a experiência poderá ser construída também a partir de uma ocorrência única, que irá imprimir uma identidade a quem dela participou, “porque não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais” (TARDIF, 2014, p. 52). Isso equivaleria a dizer que o número de anos como docente, são menos significativos do que o número de experiências vivenciadas durante a docência.

A experiência na formação torna o ato de ensinar inexistente sem o ato de aprender, pois instala ao caráter formativo a ideia de algo que nunca está completo. Freire (1996) reconhece este aspecto não só na formação do educador, mas do ser humano em si, quando proclama: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 1986, p. 23). Esta percepção da incompletude do ser e da formação docente, por conseguinte, aparece na fala da professora Ágatha ao se posicionar relatando: “A gente não tem que esperar, por exemplo, ter um curso pra mudar a prática, o professor tem que ‘tá’ o tempo todo aberto pra mudança” (ÁGATHA - Grupo Focal, 2019). A busca de algo que acrescente deve ser, na visão da professora, pessoal e interna, inerente à função que exerce, no caso, à docência. De certa forma, a professora Carla também apresenta este entendimento, mas o relaciona a cursos, leituras e buscas pessoais em ambientes virtuais.

Cada encontro desses que a gente faz, cada curso que a gente faz, tu vens já com uma gama de conhecimento, ideias novas. [...] eu acho que cada curso que a gente faz, só vem a somar com a nossa experiência [...]. Eu leio. Gosto muito daqueles “Professores criativos”, que tem vários *sites*. [...] Então eu acho que é muito importante a gente sempre “tá” buscando conhecimento (CARLA - Entrevista, 2019).

A mesma tendência é apresentada pela professora Gabriela, ao mencionar ter recentemente entrado em um grupo de *Whats App* da educação infantil. “Nossa que coisa boa! [...] Cada coisa ótima pra trabalhar o lúdico na educação infantil” (GABRIELA - Entrevista, 2019). Sem dúvida que a facilidade e a praticidade dos canais via *internet* podem contribuir para que o professor tenha acesso a materiais que de outra forma dificilmente teria contato, bem como possa ter maior autonomia na construção de seu conhecimento. Mas é importante ressaltar que há uma grande variedade de materiais desprovidos de referencial teórico e que podem induzir a práticas imediatistas e mecânicas, através de sugestões de atividades padronizadas a serem apresentadas às crianças. A forma de selecioná-las e utilizá-las estarão sem dúvida, condicionadas as concepções e fundamentações de cada professor, que podem estar relacionadas aos saberes científicos, ou não.

Há também entre as professoras, a percepção de que a colaboração entre os colegas é importante para a construção da identidade profissional, ainda que nem sempre ocorra de maneira harmônica, pois existe no ambiente escolar posicionamentos que desvalorizam atitudes de compartilhamento entre professores. Este entendimento foi apresentado durante uma das sessões do Grupo Focal (2019), através do seguinte diálogo:

Existe essa troca no ambiente escolar, de sentimentos de superioridade e intolerância entre os professores, eu concordo que existe. Em muitos casos quando, às vezes um professor traz uma... um tipo de trabalho, ele gera um conflito entre o outro: um não quer; às vezes o outro sabe melhor; já tenta passar por cima do outro, sempre tem essa [...] (GABRIELA)

Intriga! (BIANCA)

No ambiente de trabalho, sempre que você se dispõe a fazer algo diferente, o outro que é mais acomodado, ele sempre se incomoda (VIVIANE).

Já houve situações em que outros professores, outros que faziam parte, já houve esse impasse aí. Hoje particularmente eu não vejo isso, mas já houve. Há situações! É por isso que eu digo, essa troca de experiência ela é muito positiva quando não traz essas situações de constrangimento do outro se sentir melhor que o outro (ÁGATHA).

O processo que envolve colaboração, mas também conflitos e resistência, mencionado pelas professoras, estaria condicionado a forma como as relações pessoais se estabelecem nesse contexto. É fato que ao se ter um espírito de equipe, a colaboração flui naturalmente e não o tendo, há a tendência entre os professores por optarem em realizar seus trabalhos isoladamente. Tardif (2014) considera que o individualismo docente longe de ser um traço de personalidade, deve ser compreendido como uma consequência da forma que o ambiente e o trabalho escolar são organizados. De acordo com o autor, além da qualidade nas relações pessoais, a ausência de um projeto coletivo com foco no trabalho de equipe, pode reforçar mais o isolamento do que características pessoais.

Um último ponto que merece destaque com relação à formação e a construção da identidade de ser professor da infância, diz respeito à formação lúdica. A professora Gabriela fez relação com a formação em serviço, ao pontuar que “na escola nós fazemos muitos momentos no sábado. A diretora e a coordenadora trazem professores pra trabalhar a parte do lúdico” (GABRIELA - Entrevista, 2019).

Já a Professora Viviane fez referência à formação inicial:

O lúdico na minha formação, tanto no magistério quanto no nível superior, ele sempre teve permeado ali nas outras disciplinas, principalmente ali na UEAP [Universidade do Estado do Amapá]. Eu tenho isso muito, muito vivo ainda. É uma formação muito completa ali na UEAP, em termos de trabalhar com esse público, com a criança. Então o lúdico ele sempre teve permeado em todas as disciplinas que a gente estudou. Todos os professores sempre foram preparados para trabalhar isso com a gente, pra orientar, pra nos mostrar como é que é. Como é que faz. Nossos trabalhos sempre nos exigiam um pouco disso também. Então ele não ficava em matérias específicas. Eu lembro que no magistério tinha “Recreação e jogos”, uma disciplina importantíssima, mas que ficava somente nela (VIVIANE - Entrevista, 2019).

A professora Viviane destaca que a presença do lúdico permeava todo o currículo do curso na graduação, se fazendo presente, inclusive, na postura de seus professores, correspondendo ao posicionamento de Fortuna (2018), quando frisa que a universidade “precisa assumir sua parcela de participação e promoção da formação lúdica, tornando-se mais hospita a novos processos de produção que a favoreçam” (FORTUNA, 2018, p. 27), o que significa ir além de ofertar disciplinas afins (embora isso já represente um avanço), se constituindo na promoção de vivências e situações lúdicas reais. Da mesma forma, propostas de formação em serviço que se apoiam em atividades lúdicas, devem esclarecer que a sua utilização depende da compreensão teórica e prática do fenômeno (FORTUNA, 2011).

Nesse sentido, a formação lúdica além de favorecer que o educador construa referenciais teóricos que lhe permitam compreender a dimensão lúdica em sua prática, deve sensibilizá-lo sobre sua relevância para a formação integral do ser (em qualquer idade, mais especialmente nas crianças), evidenciando o quanto é imperioso que o professor da infância seja capaz de brincar.

Quem não gosta de cantar e não gosta de brincar, não tem perfil nenhum para a Educação Infantil. Não tem perfil pra Educação Infantil quem não tem a ver com essas... metodologias. A gente ensina de várias formas. [...] Então é impossível! Isso não existe na Educação Infantil! Tem que ter, tem que gostar, tem que saber, sabe é... trabalhar também, porque não basta você ir pra lá de qualquer forma, você tem que estudar, você tem que ter toda uma técnica. Você tem que ter todo um preparo, ter um objetivo a ser alcançado (ÁGATHA - Grupo Focal, 2019).

As considerações apresentadas pela professora Ágatha, associam ao professor da infância características que, embora ligada às escolhas metodológicas, enfatizam envolvimento em seu fazer e a inserção da dimensão lúdica, não admitindo que possa haver um profissional que ao optar por desempenhar suas funções no contexto da educação infantil, o faça sem utilizá-la. No entanto, enfatiza que uma postura que comporta a dimensão lúdica não pode ser realizada sem uma devida organização. Lombardi (2010) corrobora com esse entendimento quando considera que a importância atribuída pelo professor às ações lúdicas, o fará compreendê-las como sendo “sérias para a criança e que a necessidade do brincar precisa ser respeitada a fim de que sejam construídos o espaço físico escolar, o planejamento das práticas e o projeto pedagógico da Educação Infantil” (LOMBARDI, 2010, p. 138).

Ao evidenciar a postura filosófica da escola, considerando como base documentos legais, o Projeto Político Pedagógico – PPP deverá trazer explícita a questão do brincar como um dos direitos de aprendizagem da criança (BRASIL, 2017), isso significa, em tese, que a imersão das diversas linguagens apoiadas na ludicidade, independe da afinidade do professor ou de uma característica pessoal, posto se tratar mais de um delineamento da organização escolar. No entanto, isso não constitui que a docência para infância comporta qualquer pessoa, mas sim que aquelas que se propuserem a exercê-la devem ter a consciência de que a dimensão lúdica precisa começar na própria pessoa do professor, por ser algo inerente ao trabalho com a infância.

Outra característica recorrente nos posicionamentos das professoras foi o dinamismo. Ser dinâmico aparece associado à criatividade e ao envolvimento. “Aqui na escola, por exemplo, eu gosto de participar, interagir, porque é assim: professor de educação infantil tem que ser dinâmico, tem que gostar dessas coisas” (ÁGATHA - Grupo Focal, 2019). O ‘ser dinâmico’, aparece ainda como disposição física:

“Tô” aqui acabada. Sim, bastante disposição, vontade. Porque eles têm muita energia, você tem que acompanhar. Não adianta eles “tarem” lá fazendo um monte de coisa e você ficar sentada olhando porque você não dá conta. Você tem que tentar acompanhar porque senão... Eles são crianças, são muito rápidos. Então tu tens que “tá” ali orientando, sempre do lado, procurando fazer. Então é necessário sim, ter muita disposição (VIVIANE - Grupo Focal, 2019).

A disposição física, imposta pela própria característica do grupo a ser atendido, deve estar a serviço de uma proposta de trabalho que reconheça a criança como sujeito participativo de seu

próprio conhecimento, dando espaço, tempo e condições para que, efetivamente, usem as suas energias para esse fim. Uma sala de aula da educação infantil, com características marcadamente pertencentes ao ensino fundamental (mesa de professor, cadeiras enfileiradas, atividades de cópia apresentadas no quadro ou em folhas replicadas), certamente exigem um menor dinamismo e disposição física, da docente. Da mesma forma, se somente a professora está saindo fisicamente esgotada, ainda que seja natural um adulto ter seu limite físico diferenciado de uma criança, pode indicar uma proposta marcada pela pouca autonomia e participação das crianças, exigindo mais do que presença, vigilância e intervenções constantes ao grupo.

Kramer (2009) considera essencial que no planejamento, as dinâmicas com as crianças sejam dosada, sugerindo que haja alternância de movimentação (mais ou menos tranquilas), de tipo de participação (individual, em pequenos grupos ou coletiva), de ambiente (dentro ou fora da sala) e de origem (propostas pela professora ou pelas crianças). A alternância de movimentação possibilita à professora o emprego diferenciado de sua presença física, desde que sustentada por relações positivas estabelecidas com as crianças. “Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças” (KRAMER, 2009, p. 85).

A relação afetiva, base das interações humanas, é evidenciada pelas professoras Gabriela e Carla, durante a entrevista (2019), através da necessidade em buscar aproximação com o universo da criança. Para isso, a professora “não pode deixar de estimular a imaginação da criança” (GABRIELA), adequar seu vocabulário e “não pode deixar de ser criança também” (CARLA).

Gadotti (2007) considera esta, uma característica extremamente importante ao professor. Para o autor “o essencial é não matar a criança que existe ainda dentro de nós. Matá-la seria uma forma de matar o aluno que está à nossa frente” (GADOTTI, 2007, p. 42). Ser criança, neste contexto, significa buscar sentido, dar significado ao que é apresentado a ela, usando as diversas linguagens para se aproximar do seu universo.

A criança da educação infantil está imersa num mundo imaginário e permitir que ele floresça em sala de aula é oportunizá-la a ser, mais do que ator, autor de sua própria história. Respeitar esta fase extremamente simbólica-imaginária da infância, só é possível quando existe afeto. Para Tardif (2014) “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF, 2014, p. 151). Gostar de crianças aparece como uma condição necessária para a docência com a infância. Alguns depoimentos retratam essas características:

O professor da infância, pra mim, é uma pessoa que tem que gostar de criança. Gostar mesmo. Tem que se jogar (VIVIANE - Entrevista, 2019).

Quando você gosta de criança, você tem paciência. Você começa a manter uma relação de afetividade, isso é muito da educação infantil (ÁGATHA - Entrevista, 2019).

Eu acho que a princípio é gostar do que está fazendo, do afeto pelas crianças, do cuidado [...]. Tem que ter o afeto. Não adianta tu trabalhar com criança se tu não tiveres essa afinidade, essa aproximação com elas (CARLA - Entrevista, 2019).

Gadotti (2003) lembra que por muito tempo a imagem da docência esteve mais associada ao amor e a dedicação do que a construção de competências e embasamento científico, aspectos vinculados ao profissionalismo. Mas, pensar a docência sem o envolvimento afetivo é tirar-lhe sua essência, pois, o trabalho docente envolve as “emoções, afeto, sobre a capacidade não só de pensar os alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas” (TARDIF, 2014, p. 258). A atividade docente com a infância dificilmente poderá ser exercida sem um mínimo de afinidade com crianças, sendo um contrassenso realizá-la, por ser a relação afetiva condição imprescindível, embora não única, para orientar à docência. Serão as experiências afetivas, positivas ou difíceis, que ajudarão a construir e atualizar a identidade profissional (TARDIF, 2014).

A afetividade também é evidenciada, entre as professoras, através de uma forte intenção em contribuir com a formação escolar das crianças, o que as leva em muitos momentos a externar preocupações quanto a sua função. No depoimento da professora Gabriela, a responsabilidade em desempenhar sua atividade “é uma carga muito pesada. Eu digo assim que a gente ali, ‘tá’ tipo assim, como uma base” (GABRIELA - Entrevista 2019). A professora Bianca, apresenta um posicionamento semelhante ao definir que:

Ser professor da infância é a base. Eu sou o início dessa criança na vida escolar e pra trabalhar tem que ter muito amor, paciência e uma dedicação assim, cem por cento pras crianças. Então ali na infância se eu não souber trabalhar com a criança eu vou ter um adolescente meio frustrado na sala de aula porque não teve aquela Educação Infantil bem trabalhada (BIANCA - Entrevista 2019).

A dimensão atribuída pelas professoras que traz uma sensação de ‘peso’, no sentido da grande responsabilidade que assumem para que não frustrem, nem causem traumas e ao mesmo tempo constituam-se como a ‘base’, coloca sobre seus ombros uma carga que não pode ser apenas delas. As experiências que as crianças terão nas escolas de educação infantil, primeiro contato sistematizado com o ambiente escolar, não podem representar uma ação isolada do professor, devem aborcar todo o coletivo escolar e estar fundamentadas numa proposta que considere o direito da criança a sua infância (BUJES, 2001). Kramer (2011a) defende que a ação pedagógica e o PPP caminhem juntos e envolvam “necessariamente, conhecimentos e afetos; saberes e valores, cuidado e atenção, seriedade e riso” (KRAMER, 2011a, p. 73).

Por muito tempo a função atribuída à educação infantil, e em consequência a professora da infância, esteve associada à visão compensatória, ligada a privação cultural ou preparatória que “considerava que a pré-escola podia salvar a escola por antecipação” (KRAMER, 2011, p. 65), especialmente com exercícios de prontidão. São ideias que foram superadas no discurso oficial, mas que ainda permanecem transitando entre outras concepções, como pode ser demonstrado no depoimento da professora Ágatha quando pontua:

Criar essa base para que a criança ela se desenvolva em todos os aspectos [...] a gente precisa desenvolver vários aspectos na criança que muitas vezes a família, ela não tem tanta capacidade. [...] Nós temos essa missão, sabe, de trabalhar a criança numa totalidade, em todos os aspectos. Então, nós aqui na escola, nosso objetivo é esse: é você fazer a questão da socialização, da interação, da linguagem, e trabalhar a coordenação motora ampla e fina. Mas nesses critérios aí e não já exatamente escrevendo ou lendo (ÁGATHA - Entrevista, 2019).

Em outro depoimento, a professora Ágatha, ressaltou a busca em desenvolver um trabalho pedagógico que favorecesse o desenvolvimento da criança a partir de várias linguagens como a música, o teatro, a dança, além de desenvolver a questão física, também envolve “a questão afetiva, isso é muito importante, muitas vezes eles não têm até o afeto, aquela coisa em casa, aqui na escola é o momento deles” (ÁGATHA - Entrevista 2019). A concepção apresentada quanto à função da Educação Infantil, evidencia um posicionamento ambíguo, reflexo de um ponto nevrálgico estabelecido em decorrência da transição das crianças para o ensino fundamental e que trazem contradições e tensões sobre as atividades que propõem, por não conseguirem atender nem o que lhes é estabelecido pelo sistema e proposto pelos documentos oficiais, nem tão pouco, as aspirações e exigências dos pais.

Com relação, ainda a função docente, as professoras enfatizam, não só o que podem colaborar com a educação das crianças, como também o quanto aprendem com elas, reconhecendo a significativa contribuição delas em seus processos formativos (profissional e pessoal).

Se eu tivesse sido professora da Educação Infantil, eu teria sido melhor mãe na época da infância dos meus filhos. Porque, gente, quando eu passei a trabalhar com a Educação Infantil eu aprendi muito, eu aprendi muito mesmo. E a gente acha, “Ah, é criança, não sabem nada!”, e elas sabem. Então eu digo que aqui é esse local pra gente aprender e ensinar. Há essa troca, essa troca de conhecimentos (CARLA - Entrevista, 2019).

Se você trabalha com criança, se você tem o prazer de trabalhar com criança, você tem que se empenhar e trabalhar com vontade. Até porque elas são uma fonte de inspiração, elas fazem você ir atrás, você aperfeiçoar o seu trabalho. Então isso ela faz com que a gente se desafie e busque, vá atrás (ÁGATHA - Grupo Focal, 2019).

A convivência com crianças que estão na primeira infância exige uma constante revisão de certezas consolidadas, porque cada geração nova que se apresenta, já nasce imersa a uma realidade diferente da anterior e o aprimoramento do trabalho docente se faz imperativo. As interações baseadas no diálogo e na afetividade permitem a troca de saberes, pois, quem ensina aprende e quem aprende também ensina (FREIRE, 1996). É nesse jogo de troca que a professora da infância encontra o sentido de seu fazer.

Então, eu vi que eu gostava realmente de criança e depois quando eu vim pra cá, aqui na escola, foi assim o ápice pra mim, porque eu descobri, aqui na escola, que realmente era esse público que eu gostaria de trabalhar. [...] Aqui pra mim é... foi o meu início. Foi a minha... foi como eu me percebi como professora. Porque foi aqui que eu aprendi, foi aqui que eu pude explorar as minhas outras habilidades que eu nem sabia que eu tinha (ÁGATHA - Entrevista, 2019).

O sentido de ser professora da infância, para as professoras da EMEI Cecília Meireles, que pode ter tido como motivação inicial o ‘encantamento’ pelo espaço escola e pelos seus professores ou a partir de um ‘gostar’ que se originou do contato com o ambiente escolar, começou a tomar forma quando da profissionalização através da formação no magistério e na graduação em Pedagogia, iniciando seu processo de consolidação no chão da escola, através da convivência diária com a criança. A formação, ora vista como insuficiente, ora vista com

fundamental, mas indiscutivelmente tomada com um processo contínuo, só pode ganhar sentido quando o saber teórico-científico dialoga com o fazer docente e estes se sustentam em relações afetivas. É impossível ser professor da infância sem ter amor pelo universo infantil e buscar, através de constante fundamentação, práticas que valorizem todo o potencial das crianças e o seu próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente, em seu processo inicial, configura um primeiro olhar para a compreensão de ser professor da infância, mas esta compreensão necessita de um profissional que invista constantemente em sua formação, não só em aspectos práticos, mas também em conhecimentos teóricos e conceituais. Tal entendimento requer uma interligação entre vários aspectos da prática pedagógica, todos voltados para um processo que envolva a criança como coparceira de sua professora. Esta compreensão materializada durante as aulas, também requer, um movimento permanente de fundamentação, ação e reflexão, possíveis somente com a ideia de formação contínua.

Os dados indicaram que os fatores socioeconômicos e a convivência com professores e ambientes durante a infância foram predominantes para a constituição do ser professora. Também, entendeu-se nessa construção o reconhecimento de espaços na dimensão lúdica relacionada à criança e infância e sua relação com o conhecimento que auxiliaram na primeira docência de professora da infância.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.
- ARCE, Alessandra. A documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n.13, p.167-184. Julho/2001.
- ARROIO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: maio de 2019.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- CUNHA, Maria de Fátima da. Mulher e historiografia: da visibilidade à diferença. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 6, p. 141-161, out. 2000.
- FONTOURA, Afro do Amaral. **Didática geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1964.
- FORTUNA Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora Merion Campos Bordas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam o que são? In: D'AVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação**. Curitiba: CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Isabel Ribeiro. **Raízes da Psicologia**. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: 1997.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14 ed. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e o projeto político pedagógico de educação infantil. In: BRAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. Jogos teatrais, expressão corporal e docência. In: CARNEIRO, Maria Ângela Barbato (org). **Cócegas, carambolas e esconderijos: construindo culturas e criando vínculos**. São Paula: Articulação Universidade Escola, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica - Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A.

(org.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 20 ed. Tradução José Severo de Camargo Perreira. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SOUZA, Regina Célia de. Blábláblá, tititi - formação de educadores, como teoria na prática não deve ser outra. In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi (Org). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEIN, Ermildo. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: **Didática e Hermenêutica**: Jurgen Habermas. São Paulo: L&PM, 1987Tardif (2002
Tardif (2014

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Submetido em: abril de 2021

Aprovado em: julho de 2021