

MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A CONSTRUÇÃO E (RE) SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JÉSSICA FRANCINE FERREIRA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. E-mail: jessica_francine17@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8303-2467>

ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. E-mail: anapaula@ufscar.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2015-0829>

RESUMO

Investigamos indícios da construção da identidade profissional de docentes que atuam na Educação Infantil e observamos elementos que influenciaram fortemente esse processo. Assim, com o apoio teórico de autores (as) como Claude Dubar, Marie-Christine Josso, Luciana Esmeralda Ostetto, dentre outros, este trabalho, de natureza qualitativa, foi realizado por meio da análise de cinco memoriais de formação elaborados por professoras de Educação Infantil participantes de um projeto de extensão. Os memoriais analisados revelaram que as experiências das docentes na família, enquanto alunas da Educação Infantil, bem como durante a formação inicial, são elementos importantes para a formação dessas professoras. Além disso, por meio da prática elas foram construindo e (re) significando concepções que formam suas identidades docentes, revelando um constante movimento dessas professoras de fazer e pensar sobre as experiências.

Palavras-chave: Formação de professores. Narrativas de formação. Identidade profissional docente.

FORMATIVE MEMOIRS: REFLECTING ABOUT CONSTRUCTION AND (RE) MEANING OF THE IDENTITY OF TEACHERS IN THE CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

We investigated establishment of evidence of the construction of the professional identity of professionals who work in the Childhood Education and we observed elements that strongly influenced this formation process. In this way, with the theoretical support of authors as Claude Dubar, Marie-Christine Josso, Luciana Esmeralda Ostetto and others, this work, of a qualitative research, was conducted through the analysis of five formative memoirs elaborated by teachers that are participants of an Extension project. The analyzed memoirs revealed that the experiences of the teachers in the family, as students of Childhood Education, as well as during the initial formation, are important elements for the formation of these teachers. In addition, through practice, the teachers have been constructing and (re) meaning conceptions that forms their teacher identities, revealing a constant movement of these ones to do and to think about experiences.

Keywords: Teacher Education. Formation narratives. Teaching professional identity.

MEMORIAS DE FORMACIÓN: REFLEXIONANDO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN Y (RE) SIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Investigamos indicios de la construcción de la identidad de profesionales que actúan en la Educación Infantil y observamos elementos que influenciaron fuertemente ese proceso de formación. Así, con el apoyo teórico de autores como Claude Dubar, Marie-Christine Josso, Luciana Esmeralda Ostetto y otros, este trabajo, de naturaleza cualitativa, fue realizado por medio del análisis de cinco memorias de formación elaboradas por profesoras de Educación Infantil participantes un proyecto de Extensión. Las memorias analizadas revelaron que las experiencias de las profesoras en la familia, como alumnas de la Educación Infantil, así como durante la formación inicial, son elementos importantes para la formación de esas profesoras. Además, por medio de la práctica las profesoras fueron construyendo y (re) significando concepciones que forman sus identidades docentes, revelando un constante movimiento de esas profesoras de hacer y pensar sobre las experiencias.

Palabras clave: Formación de profesores. Narrativas de formación. Identidad profesional docente.

Introdução

Este artigo se originou de uma pesquisa, financiada pela FAPESP¹, que analisou memoriais de formação de cinco professoras participantes de uma atividade de extensão universitária voltada para a formação permanente e em serviço de profissionais que atuam na Educação Infantil de uma rede municipal do interior de São Paulo.

Considerando que a formação docente não se encerra com o término do curso de formação inicial (NÓVOA, 2000), este estudo teve como ponto de partida a seguinte questão norteadora: de que maneira ocorrem os processos de constituição da identidade profissional de professoras que atuam na Educação Infantil participantes de uma atividade de extensão?

Buscamos, então, identificar nos memoriais de formação dessas professoras indícios da construção da identidade profissional de docentes que atuam na Educação Infantil e analisar elementos que influenciaram fortemente o processo de formação dessas docentes.

Na análise dos memoriais consideramos a aprendizagem da docência como um processo contínuo, que ocorre ao longo da trajetória de vida dos professores e está estreitamente vinculada à constituição da identidade profissional (TARDIF, 2002); esta, por sua vez, influenciada por múltiplos contextos, como trajetória pessoal, forças sociais, culturais, políticas e históricas, age diretamente sobre a ação docente (DUBAR, 2005). Ademais, a identidade profissional se constitui em um processo de socialização no entrecruzamento de processos biográficos e relacionais e implica na construção e reconstrução de sentidos através das histórias ao longo do tempo (JOSSO, 2010). Esses sentidos podem ser construídos por meio da narração de nossas histórias, isto é, das histórias

¹ Processo [2016/17830-4](#).

que alguém diz a si mesmo e que os outros contam (GALVÃO, 2005).

Portanto, consideramos que os memoriais de formação, instrumento profícuo tanto para a formação quanto para a pesquisa, reforçam a validade do trabalho com histórias de vida como metodologia para a formação de professores, visto que “possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação” (SOUZA, 2006, p. 35). Deste modo, os memoriais possibilitam identificar, compreender e analisar os processos de constituição da identidade docente, revelando influências de múltiplos contextos e aspectos relacionais que marcam a constituição dessa identidade.

Aportes teóricos

Considerando a historiografia do atendimento/da educação de crianças pequenas no Brasil, autores como Kramer (1995), Kishimoto (1988) e Kuhlmann Junior (2001) apresentam diferentes fases:

A fase da filantropia aconteceu durante o período colonial e caracterizou-se por atender as crianças órfãs e abandonadas. A fase higienista que ocorreu durante o século XIX e início do século XX caracterizou-se pela ampliação do atendimento, surgindo os jardins-de-infância para a classe mais abastada e instituições beneficentes, ou seja, creches para as mães trabalhadoras (MARAFON, s/d, p. 11).

Assim, o atendimento/a educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil surgiu apenas no século XIX, muito embora esse movimento em torno de modelos educacionais para a criança tenha tido início entre os séculos XV e XVI, na sociedade europeia (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

Com a urbanização e o crescimento das cidades surgiram iniciativas isoladas para se combater as altas taxas de mortalidade infantil, criando-se, assim, as entidades de amparo. Devido ao abandono e exploração das crianças, que, segundo Aquino (2001), era um fenômeno tão antigo quanto a história da colonização brasileira, a necessidade de se pensar em espaços para guardá-las era primordial. Desse modo, surgiram as creches, com caráter puramente assistencialista (KRAMER, 1987).

Junto com as creches também se difundiram no Brasil as escolas maternas e os jardins de infância. Entretanto, enquanto as creches e as escolas maternas possuíam características assistenciais e de formação para a subordinação – voltadas para as crianças pobres –, os

jardins de infância possuíam características educativas – voltadas para as crianças ricas (ROSEMBERG, 2003).

No início do século XX, além dos diversos debates em torno do cuidado, preservação e preparação da infância, ocorreram inúmeras reivindicações por parte de mulheres trabalhadoras, que lutavam por locais onde pudessem deixar seus filhos em horário de trabalho. Sendo assim, inicialmente, o atendimento (com viés assistencialista) de crianças pequenas em espaços coletivos dizia respeito a um direito da família, conquistado devido às lutas e militâncias das mulheres na época (OLIVEIRA, 2005).

Após o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922) surgiram as primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância (considerando a educação, a moral, a higiene e o papel da mulher). E foi na década de 1940 que as ações governamentais na área de saúde, previdência e assistência se tornaram mais efetivas, uma vez que o higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram a perspectiva de educação para as crianças pequenas (OLIVEIRA, 2005).

Após esse período houve uma série de iniciativas que mantiveram o atendimento às crianças em uma perspectiva assistencialista, como, por exemplo, em 1946, quando o governo federal criou a LBA (Legião Brasileira de Assistência), destinada a desenvolver e executar serviços de assistência social para a família, a maternidade e a infância. Na década de 1950, as creches que existiam fora das indústrias eram de responsabilidade, em sua maioria, de entidades filantrópicas, laicas ou de cunho religioso, e visavam suprir as carências da pobreza. (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

Em 1964, a partir de mudanças na política voltada para a criança, foi criada a FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor), que visava equalizar as oportunidades educacionais da criança pobre por meio de uma educação compensatória (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993). Nos anos 1970, a partir dessa concepção compensatória,

[...] foram criados o Conselho Federal de Educação; e em 1974 o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência, que se expandiu e passou a atuar de maneira sistemática na área de creche; nesse período foi criada, a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura, apesar de que o MEC havia instituído vários programas de atendimento pré-escolar. Porém o que realmente teve atuação marcante nos anos 70 foi a LBA (MARAFON, s/d, p. 12-13).

Em 1980 (no início da década), a educação pré-escolar foi instituída oficialmente, entendida como política governamental através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Foi nesse período que se passou a pensar em uma nova identidade para as creches, considerando o direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade (KRAMER, 1987).

Em 1981 foi lançado pelo MEC o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que obteve uma rápida ascensão e passou a ser responsável, já em 1982, por 50% da educação pré-escolar pública, e em 1985 criou-se a SEAC (Secretaria Especial de Ação Comunitária), que desenvolvia programas destinados às crianças de 0 a 6 anos ligados à área de nutrição e saúde, visando a prestação de assistência (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993).

Com a Constituição de 1988, a responsabilização dessa etapa da educação se tornou dever do Estado; com a obrigatoriedade deste em oferecer condições para a educação das crianças de 0 a 6 anos; assim, foi “[...] neste contexto que a educação [infantil] passou a ser vista como o oposto da assistência” (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p.198).

O direito da criança à educação também passou a ser assegurado com a Lei 8.069/1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma vez que o artigo 54 estabelece que é dever do Estado assegurar o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1990).

A partir daí, houve uma ampliação significativa do acesso dos bebês e das crianças pequenas às instituições de Educação Infantil, culminando e desencadeando mudanças no cenário social e educacional, como, por exemplo, fazer menção à Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 – (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

Com a promulgação da LDB/Lei 9.394/96, o artigo 29 destaca que “a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Além disso, os artigos 61 e 62 inferem que os professores da Educação Infantil devem ter como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal, e essa formação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades.

Percebe-se, então, uma série de mudanças nos papéis das creches e pré-escolas no Brasil, e, sobretudo, na função e formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino (KISHIMOTO, 2002).

Em meio a este cenário, diversos documentos foram elaborados pelo MEC (Ministério da Educação) para orientar o trabalho na Educação Infantil, como, por exemplo: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)**; **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)**; [Orientações sobre convênios \(2009\)](#); [Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças \(2009\)](#); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outros.

Em 2005 e 2006 as Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 determinaram que a matrícula dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental deverá ser aos 6 anos de idade e estabeleceram a duração de nove anos do Ensino Fundamental. Desse modo, a Educação Infantil começou a atender as crianças de 0 a 5 anos. Além disso, a Educação Infantil, por meio da Lei 12.796/2013 (que ajusta a Lei 9.394/96), também se tornou obrigatória a partir dos 4 anos de idade, contemplando crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola.

Neste novo cenário, a Educação Infantil passa por um intenso processo de revisão sobre as concepções de educação para essa etapa de ensino e o professor começa a ser visto como uma figura fundamental na formação dessas crianças (KISHIMOTO, 2002).

O trabalho com crianças pequenas envolve uma gama de múltiplos e importantes aspectos, assim, é importante que o professor de Educação Infantil conheça profundamente todas as fases de desenvolvimento, as características e a realidade da qual as crianças pequenas partem e o modo como aprendem, buscando estabelecer a educação em sua integralidade; de modo que o cuidado seja algo indissociável do processo educativo (CAMPOS, 1999).

Neste sentido, Ostetto (2008) enfatiza que o professor, na Educação Infantil, tem como função principal ouvir e observar as estratégias que a criança utiliza para que, de tal maneira, seja possível qualificar as experiências por ela vivida, de modo a entendê-la como protagonista; que é capaz de pensar, criar e recriar novas possibilidades. A autora ainda relata

que “no contexto da educação infantil, o educador é aquele que caminha junto com as crianças, observando/registando, discutindo e refletindo sobre suas ações e sobre seus modos de expressão” (OSTETTO, 2008, p. 57).

É importante considerar, também, que existe uma grande complexidade que se desdobra em torno do papel de ser professor da Educação Infantil, uma vez que os bebês e as crianças pequenas possuem especificidades e demandas diferentes das crianças maiores, como, por exemplo, a vulnerabilidade e a dependência da família, além de uma gama de linguagens e expressividades que são particulares dessa fase (ROCHA, 2001; BARBOSA, 2010; FOCHI, 2015; entre outros) e inerentes aos processos da constituição do ser criança que envolvem: “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário” (ROCHA, 2001, p. 31).

Ainda de acordo com Rocha (2001), as múltiplas relações que a criança estabelece com o meio natural e social deveriam ser o foco de uma pedagogia voltada para a criança, e o brincar possui um papel fundamental nesse processo. Ao brincar, as crianças pensam sobre a realidade, a cultura e o meio em que estão inseridas; formando conceitos, selecionando ideias e percepções. Desse modo, o brincar auxilia no processo de formação, construção, socialização e no desenvolvimento de diversas habilidades, uma vez que ao brincar as crianças expõem seus sentimentos (revivendo angústias, conflitos e alegrias), aprendem, sentem, exploram, se movimentam, entre outros, lidando com complexas dificuldades psicológicas (KISHIMOTO, 2001).

Assim, é fundamental que o docente na Educação Infantil realize seu trabalho de modo a permitir que as crianças tenham experiências mais aprofundadas e significativas, buscando centralizá-lo nas provocações de oportunidades de descobertas “[...] através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da construção do conhecimento pela criança” (EDWARDS, 1999, p. 161).

Contudo, mesmo com os avanços no campo legal, devido ao processo histórico de assistencialismo, atrelado à construção social que destina a mulher a ser mãe e a principal cuidadora dos filhos e a não obrigatoriedade, que perdurou por muito tempo, de uma formação específica para se atuar nessa etapa de ensino, existe um pressuposto social de que esses profissionais não precisam de uma formação específica alicerçada em um

cabedal de conhecimentos teóricos e práticos. Sobre esse aspecto Kramer (2008, p. 221) assinala:

Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.

Esse pressuposto faz com que os profissionais da Educação Infantil ainda enfrentem diversos dilemas e desafios com relação ao conhecimento em torno das especificidades docentes para essa etapa de ensino, o que dificulta a construção de uma identidade para esses profissionais (TARDIF, 2002).

A construção da identidade não é algo pronto e acabado, mas que se modifica ao longo da vida, constituindo o processo de socialização de um sujeito historicamente situado. Autores como Dubar (2005) assinalam que a identidade é construída dialeticamente entre os sujeitos, sendo influenciada a partir e de acordo com as experiências/realidades que são vivenciadas dentro da sociedade. Portanto, o processo de constituição identitária implica a construção subjetiva de uma definição de si – “identidade para si” – e se entrecruza com as categorias que identificam e reconhecem um sujeito em determinado espaço social – “identidade para o outro”. Nesse processo compreendemos que a identidade biográfica não é preestabelecida, não é ilusória e não ocupa local secundário diante das determinações sociais. Entretanto, as categorias sociais não são menos importantes que a dimensão subjetiva.

Nóvoa (2000, 2017) também nos assessora nesta discussão ao pontuar a construção processual da identidade, em suas dimensões individual e coletiva e no seu caráter múltiplo; em suas palavras:

Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade (NÓVOA, 2017, p. 1118).

De forma semelhante, Marcelo (2009, p. 112) também assinala o caráter inacabado da identidade e suas dimensões relacional e contextual:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Entendemos, assim, a identidade como inseparável da relação entre indivíduos e sociedade. Esse processo de constituição identitária é marcado por negociações (DUBAR, 2005), é contínuo, instável, relacional e múltiplo (MARCELO, 2009; NÓVOA, 2017, entre outros), sendo, então, marcado por influências sociais, culturais, políticas e históricas de cada contexto no qual se insere o professor, pelos modos de reconhecimento das instituições e dos outros e de reconhecimento de si. Desse modo, a identidade dos professores é construída por saberes de fontes variadas, carregando, assim, marcas de caráter pessoal e profissional, configurando-se e reconfigurando-se numa complexa rede de histórias e conhecimentos.

No percurso de constituição da identidade profissional se entrecruzam momentos marcantes que podem propiciar reflexões, despertar um novo olhar sobre determinado fenômeno ou sobre a própria trajetória docente, acarretar mudanças de concepções e consequentemente de tomadas de decisões, gerando aprendizagens, ressignificação e/ou afirmação da identidade docente. Apoiamo-nos em Josso (2010, p. 70) ao denominar esses momentos como “momentos-charneira”,

[...] designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas.

Assim, reconhecemos a função da experiência na construção da identidade profissional, especificamente das experiências formadoras. Para qualificar uma experiência enquanto formadora “é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 47-48). São

experiências que podem ser analisadas a partir de três modalidades de elaboração: “ter experiências”: vivências de acontecimentos que ocorreram durante a vida e se tornaram significativos, mas não foram provocadas pelo sujeito; “fazer experiência”: são as vivências que o próprio sujeito provoca, de propósito, para fazer experiências; “pensar sobre as experiências”: implica nos momentos em que o sujeito se coloca em movimento para pensar sobre as experiências que teve sem procurá-las. Há ainda aquelas experiências que ele mesmo criou, e nesse processo de pensar sobre “aparecem outras significações que estabelecem novas relações e novos significados” (JOSSO, 2004, p. 51).

A mobilização do sujeito diante de suas experiências é interna, via de regra, gera conflito entre as dimensões subjetiva e coletiva que marcam a constituição da identidade e os sentidos e significados das experiências vividas. Por isso, é importante que o professor reflita sobre a docência e sobre suas experiências para conhecer a si mesmo, em um processo de autorreflexão (JOSSO, 2004), e as narrativas são uma forma de auxiliá-los nesse processo, tendo em vista que potencializam e dão visibilidade aos aspectos da identidade profissional.

Ao narrar as histórias sobre o seu próprio percurso de vida e/ou trajetória de formação, o professor faz mais do que registrar esses acontecimentos; ele altera suas formas de pensar e agir, podendo motivar-se para modificar suas práticas e manter uma atitude reflexiva e crítica sobre o seu próprio desempenho docente (CUNHA, 1997).

Assim, por meio de narrativas os professores podem (re)construir e (re)significar suas experiências de ensino e aprendizagem e da sua própria trajetória de formação. Segundo Reis (2008, p. 4),

desta forma, [os professores] explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.

A narrativa, então, potencializa um processo de reflexão que permite aos professores compreenderem suas ações e a ocorrência de determinados acontecimentos, de modo a poderem criar (se assim for pertinente) novas estratégias a partir de um processo de reflexão,

ação e nova reflexão. Portanto, a narrativa de suas histórias pode propiciar reflexões e o compartilhamento de experiências importantes para a constituição da identidade docente e para o desenvolvimento profissional (SOUZA, 2006).

Os caminhos da pesquisa

Para o levantamento de dados optamos pelas narrativas, mais especificamente pelos memoriais de formação. Por meio de uma abordagem qualitativa, consideramos que os textos narrativos são instrumentos de ensino/formação e de pesquisa (DOMINICÉ, 2010; CUNHA, 1997; SOUZA, 2006; entre outros). De acordo com Souza (2006, p. 24), a história de vida narrada tanto oralmente quanto pela escrita possibilita “compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e ontrealvess vividos pelos sujeitos em diferentes contextos”. Deste modo, o trabalho com histórias de vida

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 25).

Como instrumento de pesquisa, os textos narrativos auxiliam a identificar, compreender e analisar como se dá o processo de conhecimento através da investigação. Assim, o discurso narrativo pode manifestar a maneira como determinada realidade é construída, os modos como os sujeitos atribuem sentido às suas vidas e ao mundo (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). A narrativa revela “a riqueza e detalhes dos significados dos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não poderiam ser expressos em definições, enunciados factuais ou proposições abstratas” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 52).

Enfim, as narrativas podem revelar

[...] histórias muito pessoais que interessam à compreensão dos meandros da formação de professores, como: suas histórias de vida; suas aprendizagens significativas; o relato de formadores que os marcaram; os porquês destas marcas; a origem de possíveis bloqueios; os motivos da escolha da profissão docente; as interferências familiares, suas consequências [...] (BARBISAN; MEGID, 2018, p. 991).

Contudo, esse discurso não se desvencilha dos problemas referentes à veracidade ou fidedignidade dos fatos. Afinal, segundo Cunha (1997), quando um sujeito produz textos narrativos, ele pode destacar situações positivas ou negativas, suprimir episódios, reforçar

influências, negar etapas que possuem muitos resultados. O apontar de determinadas situações, o eliminar fatos, o lembrar e o esquecer, possuem significados, e estes podem ser explorados em um viés formativo.

De acordo com Souza (2006), o trabalho com histórias de vida permite utilizar documentos pessoais ou entrevistas biográficas como instrumentos metodológicos; no que tange aos documentos pessoais, as fontes podem ser diários, cartas, fotografias, textos autobiográficos e objetos pessoais. Ainda segundo o autor, cada texto deve ser analisado levando em consideração o contexto de produção, sua forma e seu conteúdo a partir dos objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa, optamos pelo memorial como objeto de estudo por considerá-lo um gênero discursivo, dentre outros, que possibilita que os sujeitos “documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 145). O memorial trata-se de um texto autobiográfico no qual o “sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros” (SOUZA, 2006, p. 25).

Esse gênero discursivo implica que o narrador, sujeito da narração, evoque suas memórias e as apresente considerando determinado tempo-espaço, nesse processo tomará decisões e fará escolhas. Deste modo, os memoriais como instrumento desta pesquisa são profícuos, pois podem revelar experiências que são importantes na constituição da identidade profissional de cada narradora.

Considerando essas premissas, a proposta da pesquisa foi que as professoras de Educação Infantil² participantes do projeto de Extensão elaborassem memoriais de formação.

Nesse processo, inicialmente apresentamos a pesquisa às professoras³ e formamos com elas um grupo de estudo e discussão sobre os memoriais de formação. Após este trabalho, as professoras deram início à escrita de seus memoriais considerando os seguintes elementos: 1) Da Educação Infantil ao Ensino Médio; 2) Formação profissional: motivos e influências para a escolha profissional; 3) A atuação profissional: do início da docência ao momento atual.

² As participantes da pesquisa originária deste artigo são todas mulheres, formadas em Pedagogia e professoras da Educação Infantil.

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição de Ensino Superior. Todas as professoras foram devidamente informadas sobre a pesquisa, concordaram com a participação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao longo do processo de produção do memorial, analisávamos os textos e dávamos um feedback às professoras durante rodas de conversa, que ocorriam sempre no encontro posterior à entrega e eram pautados no compartilhamento dos eixos de análise que identificávamos na primeira leitura dos memoriais. Realizamos a análise de prosa (ANDRÉ, 1983) buscando olhar os dados de forma mais abrangente e flexível, assim, organizamos os dados em tópicos e temas que foram elaborados e reelaborados durante o processo de análise. Ademais, as rodas de conversa foram importantes para que as professoras dialogassem sobre suas narrativas e nos possibilitaram a confirmação de eixos de análises e, em alguns casos, a definição de outros eixos.

As participantes da pesquisa são todas mulheres, formadas em Pedagogia e professoras da Educação Infantil. A fim de manter o anonimato das professoras, iremos nos referir às mesmas por números, sendo eles de 1 a 5.

Resultados e discussões: o que os memoriais revelaram

Nesta seção do artigo apresentamos dados e análises em três etapas: 1) da Educação Infantil ao Ensino Médio; 2) formação profissional; 3) a atuação profissional: do início da docência ao momento atual.

Memórias da Educação Infantil ao Ensino Médio

Ao analisar os relatos das professoras sobre o período de escolarização, da Educação Infantil ao Ensino Médio, construímos os seguintes eixos: sentimentos sobre a escolarização; momentos marcantes na escolarização; lembranças de professores; lembranças biográficas; vivências enquanto estudante; e escolha da docência.

Com relação aos sentimentos sobre a escolarização, as narrativas revelaram que a família e os professores podem possuir um papel fundamental nesse processo. Nos memoriais analisados, a família se mostrou potencializadora no período da escolarização, podendo impulsionar de forma positiva ou negativa esse momento. Nos relatos em que as famílias se mostravam ativas nesse processo, as experiências foram relatadas de maneira positiva, formativa e sem grandes traumas e desafios enfrentados. Todavia, quando as famílias não eram tão ativas, momentos marcantes e de dificuldades foram evidenciados; alguns, por

exemplo, incluíam fuga da pré-escola, por não querer ficar longe da família. Assim, a família mostrou ocupar um papel importante na formação das professoras desta pesquisa.

Dominicé (2010, p. 87) nos assessorou nessa discussão ao pontuar que a família é um dos lócus das mediações que propiciam a formação do sujeito, pois “os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”.

Além da família, os docentes também receberam destaque no processo de escolarização dessas professoras. Todavia, não foi um destaque envolvendo experiências positivas. As memórias sobre os docentes apresentaram momentos de desestímulo profissional, discriminação, injustiça, preconceito e agressão. O trecho abaixo elucida tais memórias:

Nesse primeiro dia de aula [na primeira série] minha professora se mostrou muito carinhosa com todos [...]. Os dias foram se passando e a cada dia minha opinião mudava a respeito daquela professora calma e tranquila [...]. O dia mais apavorante de minha vida com certeza foi quando a mesma passou algumas bolinhas que deveriam ser feitas no caderno, seguindo muitas orientações da mesma, orientações que foram ditas muitas vezes e de carteira em carteira, aluno por aluno. De repente, quando ela passava olhando o que cada aluno estava fazendo, ela soltou um grito ensurdecedor, puxando os cabelos de uma de minhas amiguinhas de sala e disse:

-Sua negrinha burra, você é surda!!!

Lembro-me de chorar em silêncio, desejando fugir dali [...]. O fato de bater em minha coleguinha me marcou de forma implacável, e o fato de chamar a mesma de negrinha burra, na época nem foi o que mais me chocou, hoje percebo o quanto ela era preconceituosa [...]. (professora 1).

As vivências de momentos negativos, ou momentos marcantes, relacionadas aos professores da época da escolarização se mostraram marcantes para a escolha profissional e formação da identidade docente das professoras (CUNHA, 1997)

Desse modo, observamos que algumas professoras, além de relatarem as experiências que tiveram, se movimentaram para “pensar sobre as experiências” (JOSSO, 2004). A professora 4, por exemplo, após compartilhar um momento em que sua professora se negou a lhe auxiliar, na segunda série, enfatiza: “Este é o tipo de profissional que não quero ser”.

Neste contexto, ao pensar sobre as vivências na Educação Infantil, a professora 3 apresenta uma reflexão interessante:

Também me lembro das datas comemorativas no prézinho. Cocar de índio feito de papel pintado e, na minha época, voltávamos para casa pintados e de saia feita de papel também e colar de macarrão. Obs: hoje como professora eu vou contra a esses tipos de abordagem que só cria estereótipos ou em outros casos se fomenta o consumismo e a geração de lixo. (professora 3).

Neste momento de sua narrativa, a professora 3 olha a experiência passada com seu olhar do presente e se mostra contra uma prática que existe em muitas instituições de Educação Infantil, pautada e formatada em datas comemorativas. Podemos fazer um paralelo com as contribuições de Josso (2010) sobre os momentos-charneira, considerando que, a partir de um momento de conflito da professora 3 com relação a algumas práticas que circundam as instituições de Educação Infantil, ela confronta essas práticas e a si mesma, atuando de uma maneira diferente, ressignificando práticas consolidadas e despertando um novo olhar sobre o fazer docente nesta etapa de ensino.

As narrativas das professoras, então, revelam indícios da construção de elementos durante suas trajetórias na escolarização que fazem parte de suas identidades docentes, como serem contrárias a determinadas práticas e ações docentes.

O Ensino Fundamental também revelou ter deixado algumas marcas na construção de identidade das professoras. A professora 3, por exemplo, relata que graças à eventos proporcionados pela escola, acabou se envolvendo com atividades de reciclagem e culturais:

Quando eu estava na Oitava série teve um grande evento na escola, uma grande gincana de coleta de materiais recicláveis, onde cada classe poderia trazer materiais recicláveis para a escola, tudo era pesado, contabilizado e anotado, assim juntava-se pontos durante meses e meses. (professora 3).

Lembro que nesta época [Ensino Fundamental] íamos muito a eventos no teatro municipal, que fica a poucos quarteirões da minha escola. Lá víamos peças de teatro e certa vez o pessoal do teatro foi até a escola divulgar que estavam abrindo turmas para iniciantes. Eu fui me inscrever junto com algumas amigas e conhecidos da escola, foi muito importante para mim essa época. (professora3).

Assim, as experiências nessa época influenciaram a constituição da identidade docente na Educação Infantil da professora 3, tendo em vista a importância que ela atribui às atividades culturais e de reciclagem com as crianças, ao expor suas práticas: “[...] comecei a atender crianças de diferentes escolas em oficinas sobre lixo, materiais recicláveis e processo de compostagem [...]” (professora3).

De modo geral, a primeira parte do memorial de formação das professoras revelou algumas experiências que elas tiveram e fizeram (JOSSO, 2004) anteriores ao processo de formação inicial, à formação acadêmica, que, de certa forma, compõe suas identidades docentes.

Além da família ter um lugar de destaque no processo de formação dessas professoras, esse processo formativo também é marcado por situações de aprendizagem na escola que

foram significativas para as professoras enquanto alunas. Desse modo, podemos fazer um paralelo com Lortie (1975), Tardif (2002), Nóvoa (2000), dentre outros autores, ao identificarmos que a trajetória pré-profissional das professoras mostrou ter um peso importante no saber-fazer e no saber-ser concretizados no exercício da docência das narradoras.

Memórias da formação profissional

Sobre as memórias da formação profissional, ao analisarmos as experiências que as professoras tiveram e que fizeram (JOSSO, 2004), observamos que alguns eixos de análise traçados nas leituras sobre as memórias do período de escolarização apareceram novamente, a saber: lembranças de professores e lembranças biográficas. Além destes, novos eixos foram traçados como: escolha da docência; sentimentos sobre a escolha da profissão; vivências enquanto estudante de formação inicial; e momentos marcantes sobre a escolha da profissão.

No que diz respeito à escolha da docência, embora grande parte das professoras tenha rememorado que brincava de escolinha na infância e que gostava de ser a professora – demonstrando um possível indício da construção de suas identidades –, algumas revelaram que nunca pensaram em atuar como docente e que a Pedagogia não foi a primeira escolha de formação inicial. Nos memoriais, inclusive, existem relatos de que a escolha pelo curso de Pedagogia se deu por ser mais “fácil de entrar” e ser “menos concorrido do que outros cursos”. Além disso, os memoriais também revelam que a escolha para a docência também foi influenciada pela família, pelo insucesso ao tentar ingressar no curso inicialmente almejado e por simpatizar com a Pedagogia.

Apesar das diferentes motivações para a escolha da formação inicial e carreira docente, todas as professoras relataram que durante a graduação perceberam que essa era, realmente, a carreira que queriam seguir. A professora 5, por exemplo, destaca que a “cada dia que passava [durante a formação inicial] me interessava mais em me tornar professora”. Acreditamos que a identificação com a carreira é um elemento importante, pois pode auxiliar a se manter na profissão.

Com relação à preferência de atuação, logo na formação inicial algumas professoras já haviam estabelecido uma conexão com a Educação Infantil, devido às experiências proporcionadas pelos estágios. De modo geral, as professoras relataram experiências negativas em seus estágios no Ensino Fundamental, alegando que não dariam conta de ensinar

determinados conteúdos e, em alguns casos, que não saberiam lidar com crianças maiores. Questionamo-nos se essas preocupações elencadas pelas professoras quanto à atuação no Ensino Fundamental não estão imersas em uma concepção de que é mais fácil atuar na Educação Infantil, uma vez que esta não envolveria conteúdos disciplinares, e em uma concepção romantizada de que a criança pequena é mais receptível ao adulto, é maleável e mais fácil de “moldar”. Entretanto, considerando as especificidades da Educação Infantil e as características das crianças, o trabalho nesse nível de ensino é verdadeiramente complexo (ROCHA, 2001).

As professoras revelaram que vivenciaram experiências positivas nos estágios da Educação Infantil e, por isso, estabeleceram afinidade pela atuação na primeira etapa de ensino, tornando-se docentes da Educação Infantil logo no início da carreira⁴.

Todavia, apesar da afinidade com a Educação Infantil, nem todas as professoras se sentiam docentes ao atuar com bebês ou crianças menores:

A princípio trabalhei com crianças menores, ou seja, na creche. Naquela época as creches ainda tinham um caráter assistencialista, onde o cuidar era prioridade e eu passava quase todo o tempo dando banho nos bebês, o que me ocasionou uma frustração muito grande, pois não me sentia professora. Então em 2007, resolvi deixar a creche e ir para a EMEI. Neste ano [...] tinha uma fase 5, amei trabalhar com esta fase, e o sentimento de ser babá das crianças deixei de sentir. [...] No ano de 2008 peguei uma fase 6, e aí me encontrei profissionalmente, adorava a independência das crianças e de poder contribuir de forma efetiva para o aprendizado dos mesmos. Me encontrei e até hoje essa é minha fase preferida. (professora 1).

No relato acima é possível perceber que a construção da identidade docente dessa professora sofreu influência também das marcas de todo um processo histórico da Educação Infantil, de assistencialismo e desvalorização docente.

A partir do compartilhamento da narrativa da professora 1, durante as rodas de conversa com as professoras a dualidade entre o cuidar e o educar se mostrou bastante latente. Observamos que no discurso de algumas professoras, por exemplo, o dar banho na criança pequena desprestigia o ser docente na Educação Infantil, uma vez que concebem essa ação relacionada à função de cuidadora, e, assim, deixariam o educar de lado.

Compreendemos que essas questões estão relacionadas ao contexto histórico da Educação Infantil, marcado por assistencialismo, em que o dar banho estava puramente ligado ao bem-estar, zelo e cuidado dos bebês e das crianças pequenas e as profissionais eram vistas

⁴ Das cinco professoras participantes deste estudo, apenas uma não iniciou sua carreira na Educação Infantil.

como meras babás. Podemos fazer um paralelo com a ideia de Dubar (2005) sobre a construção dialética da identidade profissional e que sofre influências das experiências/realidades vividas na sociedade. Assim, a subjetividade da professora de Educação Infantil se entrecruza com as categorias que a identificam e a reconhecem como docente, ou não, no caso da docência com bebês, em determinado espaço social.

Entretanto, consideramos que os profissionais que atuam na Educação Infantil devem ter conhecimento sobre as especificidades da docência dessa etapa de ensino que deve ser vista como uma instituição educativa que articula o cuidar, o educar e o brincar (KISHIMOTO, 2001). É fundamental que esse docente considere a criança como um todo, suas características e as do contexto no qual se inserem (CAMPOS, 1999; dentre outros), não a considerando como um ser universal que irá se desenvolver e aprender seguindo determinado padrão, mas também levando em conta a sua vulnerabilidade e dependência do adulto, principalmente quanto menor ela for e demandar cuidados como higiene, alimentação e segurança (ROCHA, 2001; dentre outros). Ouvir as crianças e observar como elas se relacionam com o mundo físico e social é essencial para que o professor possa compreender como cada criança vai se constituindo, sendo protagonista desse processo (OSTETTO, 2008; dentre outros). Isso implica em uma postura docente de valorização das produções das crianças e, assim, no desenvolvimento de práticas que possibilitem às crianças ser, fazer, sentir e pensar. Nessa atuação profissional é primordial considerar as diferentes linguagens e expressividades que as crianças utilizam ao se relacionarem como o mundo natural, com outras crianças e com os adultos. (BARBOSA, 2010; FOCHI, 2015). Ademais, propiciar o compartilhar experiências e valorizar o convívio com as diferenças são aspectos que não podem ser negligenciados pelos profissionais da Educação Infantil.

Documentos legais também se voltam para essas especificidades, como, por exemplo, as DCNEI, ao pontuarem que

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18)

Assim, o cuidar e o educar (bem como o brincar) são processos indissociáveis na Educação Infantil. Cabe ao professor tornar os momentos, como o do banho, em situações que explorem o desenvolvimento, a experimentação e o aprendizado dos bebês e das crianças pequenas (FOCHI, 2015).

Desse modo, a partir das narrativas das professoras e das rodas de conversa, observamos que o processo histórico de constituição da Educação Infantil impacta no reconhecimento dessas especificidades que circundam o ser docente e o fazer docente nessa etapa de ensino. Mas também nos questionamos se a formação inicial e continuada está se atentando para romper com as representações construídas sobre a Educação Infantil e o professor que nela atua. Como formar docentes que atuam com crianças pequenas sem menosprezar o cuidar e o perceber como indissociáveis do educar e brincar? Como formar esses docentes sem que concebam a docência vinculada apenas ao ensinar pressuposto pelo Ensino Fundamental? Como formar docentes que conheçam e saibam trabalhar com as especificidades do trabalho com bebês?

Memórias da atuação profissional: do início da docência ao momento atual

Ao analisarmos as memórias da atuação profissional das professoras, os eixos tecidos foram: ser docente na Educação Infantil; vivências enquanto docente; sentimentos e reflexões sobre a docência.

No que se refere à atuação docente na Educação Infantil, uma dificuldade que aparece de maneira comum em alguns memoriais diz respeito à questão estrutural das instituições. De acordo com os relatos, a estrutura pode influenciar de maneira negativa ou positiva a prática docente e até no estímulo da carreira:

[...] para mim o grande problema que tive que enfrentar na minha atual sede, com certeza é estrutural. Trabalhava em uma escola considerada velha e com uma estrutura já defasada para os dias atuais; salas velhas, com problemas de goteiras e piso desgastado, com problemas no esgoto, falta de material e de muitos recursos. Tudo isso desestimula muito, pois não ter o mínimo para que aconteça uma boa aprendizagem é frustrante. (professora 1).

Assim, observamos que a estrutura de uma instituição pode deixar marcas positivas e/ou negativas na atuação docente, sendo importante que a estrutura seja pensada de modo a potencializar a prática docente, proporcionando um espaço que auxilie na promoção do desenvolvimento das crianças.

De acordo com Zabalza (1998, p. 50), “o espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave”. Desse modo, pensar no espaço, na estrutura, é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, auxiliando na superação das condições de ensino (FARIA, 2007).

Neste sentido, Horn (2004) também assessora a discussão ao pontuar que, quando o espaço possui qualificações e especificidades que valorizam as relações estabelecidas pelas crianças para construir seus conhecimentos sobre o mundo, ele se transforma em ambiente. Assim, para além de planejar a organização dos móveis e da arquitetura, o espaço deve ambientar as crianças e os adultos, propiciando a interação e permitindo a emergência das múltiplas dimensões humanas e das diversas formas de expressão; desafiando o pensar, o criar e o agir (FARIA, 2007).

Além das professoras considerarem que a estrutura da instituição “influencia sim no desempenho profissional”, como é enfatizado em uma das narrativas, outro fator que aparece em destaque nos memoriais é a questão da divisão de salas com outras professoras. Algumas consideram esse fator bastante delicado, uma vez que nem sempre se compartilham dos mesmos ideais e interesses.

Essa situação foi bastante marcante para a professora 4 ao descrever que acabou se isolando e adoecendo ao não conseguir entrar em consenso com as duas professoras que trabalhavam com ela na mesma turma. Essas memórias da professora 4 são inquietantes, uma vez que o isolamento é característico da profissão docente. Para Marcelo e Vaillant (2009), o docente lida solitariamente com a tarefa de ensinar, a sala de aula pode ser considerada como o santuário dos professores, pois, via de regra, somente os alunos testemunham a atuação do professor. De acordo com esses autores, o isolamento é favorecido pela arquitetura escolar, a organização do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e de privacidade entre os professores.

Por isso, acreditamos que é importante propiciar o desenvolvimento de um profissional que compartilhe com o outro seus dilemas, ideias e práticas, bem como que construa em conjunto possibilidades de atuação docente. Ademais, o olhar para a prática do outro também é uma fonte de aprendizagem da docência (SHULMAN, 2002). Entretanto, a professora 4 revela memórias que evidenciam a dificuldade de desenvolver o trabalho com o outro.

Neste sentido, a professora 3 também relata a dificuldade em trabalhar com outras professoras na mesma sala. Ela destaca que muitas colegas parecem não perceber as diversas possibilidades de atuação com bebês:

Já como professora de bebês algumas coisas mudam, trabalhamos com diferentes pares na mesma sala, em minha caminhada aqui percebo que a grande maioria das professoras que atuam em berçário não buscam, ou não acreditam existir muitas possibilidades de atuação com bebês. Eu me senti

ao longo desses três anos e, ainda me sinto, um pouco só e frustrada com o dia a dia nas creches e com o marasmo dos envolvidos com esse atendimento que para mim é um dos principais. O que se vê é a mesma coisa, mesmas atividades ou falta delas. Uma tristeza para mim. (professora 3).

Assim, a professora observa que algumas de suas colegas não percebem que os bebês também aprendem, e que essas aprendizagens lhes são fundamentais. Esse depoimento revela a desvalorização do trabalho com bebês como um dado recorrente, evidenciando a necessidade de reforçar as discussões que realizamos, sobre este assunto, anteriormente neste artigo. Entretanto, ao pensar sobre a postura e concepções das colegas, a professora 3 constrói uma imagem de professor específica à atuação com bebês, um profissional que tem muitas possibilidades para explorar sua prática e precisa considerar as especificidades da atuação na creche (BARBOSA, 2010; FOCHI, 2015).

Os relatos das professoras 4 e 3 marcam as relações, entrecruzadas por tensões, que estabelecem com as colegas, e inferimos que essas situações também podem constituir a identidade profissional das narradoras, afinal, segundo Schutz e Zembylas (2009), as tensões vividas pelos docentes se articulam estreitamente ao bem-estar docente e à identidade profissional. Deste modo, as professoras desta pesquisa se movimentam no sentido contrário a práticas que não consideram adequadas.

Dessa maneira, observamos que a construção da identidade docente representa um lugar de lutas e de conflitos (NÓVOA, 2000), mas, apesar das dificuldades, uma característica comum entre as professoras é encarar de modo positivo as experiências (por mais desafiadoras que tenham sido); estas foram fonte de aprendizado, ampliaram e aprofundaram seus repertórios profissionais e são constituintes da identidade profissional de cada uma. Esse indício também revela que as experiências que as professoras tiveram as impulsionaram a fazer suas próprias experiências (JOSSO, 2004).

De modo geral, dentre os indícios revelados neste terceiro momento do memorial, possuem destaque a estrutura física, as relações com os pares e o movimento de pensar sobre as experiências. Observamos que estes indícios revelaram ser constituintes da identidade profissional dessas docentes da Educação Infantil, uma vez que podem impactar de maneira negativa ou positiva em suas práticas e no estímulo para prosseguir na docência desta etapa de ensino.

Considerações finais

As narrativas das professoras evidenciam o quanto a construção da identidade docente

é inseparável da relação entre indivíduos e sociedade. Além disso, a trajetória de formação (do início da escolaridade ao momento atual) e as histórias de vida influenciam fortemente essa construção, uma vez que a construção da identidade docente não é estática e ocorre ao longo da trajetória de vida e carreira dos professores (TARDIF, 2002).

A construção da identidade docente também se inicia antes mesmo da formação inicial, ocorrendo nos diferentes espaços de socialização. Essa construção está diretamente relacionada às vivências e experiências do professor, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional; estando a identidade profissional e a identidade pessoal interligadas e conexas (NÓVOA, 2000; MARCELO, 2009).

Levando em consideração essas premissas acerca da identidade docente, os memoriais das professoras revelaram o quanto suas experiências antes mesmo da formação inicial também foram e são constituintes de suas identidades docentes. Assim, ao evocarem suas memórias, a família foi apresentada como um elemento importante para a formação dessas professoras. Além disso, algumas professoras vivenciaram experiências que não foram positivas na época da Educação Infantil, o que as levou a quererem ser professoras diferentes das que tiveram naquele período.

Do mesmo modo, a formação inicial também representou uma etapa importante e fundamental da formação das professoras (embora não seja a única). A maior parte das professoras optou por atuar na Educação Infantil por terem tido experiências negativas com o estágio no Ensino Fundamental. Além disso, experiências positivas de estágio na Educação Infantil também influenciaram na escolha da carreira.

Os memoriais também revelaram que por meio da prática as professoras foram construindo e reconstruindo concepções que formam suas identidades docentes enquanto profissionais da Educação Infantil, mostrando um constante movimento dessas professoras de fazer e pensar sobre as experiências.

Sobre a especificidade acerca da Educação Infantil, evidenciamos que as marcas do contexto histórico – da Educação Infantil – revelaram indícios da construção da identidade das professoras, uma vez que ainda existe uma dicotomia entre o cuidar e o educar na fala e concepção de docentes que atuam na Educação Infantil. Na percepção de algumas professoras desta pesquisa, o cuidar na Educação Infantil não reflete uma característica profissionalizante, ainda sendo encarado como assistencialismo.

Além disso, as narrativas também evidenciam que algumas professoras da Educação Infantil, mais especificamente de creches, não consideram o trabalho com bebês como um

processo carregado de oportunidades e possibilidades variadas de atuação. Os memoriais revelam práticas, ou falta delas, que não reconhecem os bebês como ativos e interativos, bem como não valorizam suas especificidades. Será, então, que as professoras só se percebem como docentes quando suas práticas têm características de planejamento de atividade de ensino?

Os memoriais analisados neste trabalho não revelam respostas a essa questão, contudo nos impulsionam a pensar sobre a construção de conhecimentos e saberes acerca das especificidades da docência na Educação Infantil e conseqüentemente sobre de que maneira a formação docente marca a constituição do ser professor nesse nível de ensino. Mostram, ainda, que há dificuldade em romper com concepções sobre processos educativos que porventura são construídas pelos professores ao longo de sua trajetória de vida e de formação.

A Educação Infantil não pode ser relegada a segundo plano na formação docente, como apontam estudos de Gatti e Barreto (2009), Pinheiro e Romanowski (2010), Febronio (2010), entre outros, pois negligenciar as especificidades desse nível de ensino culmina em diversos desafios e dilemas com relação à aquisição de saberes que circundam o trabalho desses docentes. Além disso, concepções sobre processos educativos podem influenciar o modo como os docentes aprendem e os possíveis processos de mudanças que podem ser preconizados por eles. Por isso, pontuamos que é fundamental que a formação inicial e continuada leve em consideração as concepções dos futuros professores e docentes sobre a Educação Infantil, suas intencionalidades e práticas, a fim de propiciar que eles próprios as questionem e forneçam elementos que possam alterá-las, caso seja necessário.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (45): 66-71, maio, 1983.
- AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas, RS: Ulbra, 2001.
- BARBISAN, C.; MEGID, M. A. B. A. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v.20, n.4, p. 979-996, out./dez., 2018.
- BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo->

[mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file](#). Acesso em 10 jan. 2019.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La Investigación biográfico–narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla. 2001.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 17 jan. 2019.

BRASIL. *Lei de diretrizes e Bases da Educação*. Lei n.º 12.796 de 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998. Disponível em: Acesso em 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Vol. 2. Brasília. DF, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de educação infantil*. Brasília, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convenios.pdf. Acesso em 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em 15 jan. 2019.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 6 anos: modelos em debate. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

CORTAZZI, M. *Narrative analysis*. London: Falmer Press, 1993.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação — FE/USP*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez., 1997.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a Formação*. Natal, EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (Org.). *Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Campinas: Autores associados, p. 67-99. 2007.

FEBRONIO, M. P. G. *Formação inicial de professores da educação infantil: que formação é*

essa? Universidade Católica de Santos - SP. 2010.

FOCHI, P. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Penso Editora, 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer; Coord: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, p. 107-115, 2002.

KULHMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 2001.

KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 1987.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2008.

LORTIE, D. *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARAFON, D. *Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância*. PUC-PR/FATEB. s/d.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, n. 1, v. 1, p. 109-131, ago/dez, 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, n. 2, v. 3, p. 21 - 49, set./ 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, L. E. *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010.

PRADO, G.V.T.; FERREIRA, C.R.; FERNANDES, C.H. Narrativas Pedagógicas e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? *Revista Teias*, v. 12, n. 26, p.143-153, set/dez. 2011.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v.15, n.16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, Apr. 2001.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pró-Posições*, vol.14, nº1, jan./abr., 2003.

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS M. (eds.). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer Publishing, 2009.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SHULMAN, L. S. *Launching the next generation of new teachers*. Symposium proceedings, University of California: Santa Cruz, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis- R. J.: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 27.03.2019.

Aceito em: 18.07.2019.