

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUIZA BATISTA

AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM CONTEXTOS ESCOLARES E SUAS RELAÇÕES
COM A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

CURITIBA

2022

LUIZA BATISTA

AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM CONTEXTOS ESCOLARES E SUAS RELAÇÕES
COM A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Batista, Luiza.

As experiências vividas em contextos escolares e suas relações com a constituição da subjetividade da professora da educação infantil / Luiza Batista. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3. Professores – Formação. I. Mariotti, Milton Carlos. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LUIZA BATISTA** intitulada: **AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM CONTEXTOS ESCOLARES E SUAS RELAÇÕES COM A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob orientação do Prof. Dr. MILTON CARLOS MARIOTTI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Agosto de 2022.

Assinatura Eletrônica

31/08/2022 15:11:05.0

MILTON CARLOS MARIOTTI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/09/2022 18:15:06.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/08/2022 19:27:55.0

FLAVIA DINIZ ROLDÃO

Avaliador Externo (UNIBRASIL CENTRO UNIVERSITÁRIO)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 216017

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 216017

A todas as professoras da Educação Infantil que, ainda hoje, têm seu trabalho esvaziado de toda a complexidade que o configura e suas subjetividades anuladas no exercício da sua docência.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Espiritualidade, pela coragem, força e determinação.

À minha família, tão amada e tão crente na força uns dos outros, obrigada por sermos nós e por nunca deixarem de acreditar em mim.

Aos meus pais, Aldo e Rosana, pessoas que acreditam no poder transformador da educação, por tudo, por tanto, sempre! À minha irmã, Laura, também mestra, por entender como ninguém o tamanho do desafio. Aos meus sogros, cunhados e sobrinhos, pela acolhida nessa família durante esse processo.

À minha esposa, Nana, que esteve ao meu lado literalmente todos os dias, do início ao final e que, mais do que ninguém, merece brindar essa vitória comigo. Obrigada! Você faz parte disso! Sem seu apoio, eu não teria conseguido!

Aos amigos e amigas que acompanharam esse processo, agradeço a cada um que acreditou nessa empreitada. De forma especial, à Kauana e à Fabiana, por vivermos juntas esse processo.

À Yasmin; mais do que uma amiga querida, foi uma peça essencial para que esta pesquisa acontecesse. Muito obrigada!

À Universidade Federal do Paraná e ao setor de Educação, onde me formei pedagoga, retornei para o Mestrado e, quem sabe um dia, me tornarei doutora.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti, que me deu a honra de escolher minha pesquisa; acreditou nela, em mim e acolheu todas as minhas questões e inquietações. Serei eternamente grata!

A todos os profissionais do CMEI Porto Seguro, onde fui diretora durante 5 anos e onde nasceram todas as inquietações para esta pesquisa. Ser equipe com vocês foi transformador!

Embora possa soar estranho para leitores que não têm animal de estimação, não posso deixar de registrar meu carinho imenso às minhas gatas Filha e Pequena. Elas compartilharam comigo horas infinitas de leitura e escrita, permanecendo nas cadeiras ao lado da minha até que eu me levantasse e encerrasse os trabalhos do dia. Foram essenciais, sem nem mesmo saberem da importância que tiveram em um mestrado vivido durante uma pandemia.

Por convicção e amor quero fazer o que faço e deixar de fazer o que deixo de fazer.
(STEINER, 2010, p. 41)

RESUMO

A formação das professoras da Educação Infantil, amplamente discutida sob o viés didático-pedagógico, foi, neste estudo, refletida sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade. Com o objetivo de investigar as relações das experiências vividas em contextos escolares com constituição da subjetividade das professoras da Educação Infantil, a Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey foi utilizada como principal aporte teórico. Parte-se do pressuposto de que todos os sujeitos carregam consigo experiências vividas que, em diferentes proporções, reverberam nas ações, nos contextos pessoais e profissionais. Sendo assim, as professoras, ao compartilharem a rotina com os bebês e as crianças, também são, em alguma medida, conduzidas pelas experiências vividas em outros tempos e contextos institucionais de educação formal. Este estudo, desenvolvido no município de Curitiba e região metropolitana, teve como participantes quatro professoras de Educação Infantil, sendo duas da rede pública da região metropolitana e duas da rede privada em Curitiba. Configura-se como uma pesquisa inspirada na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, no modelo metodológico biográfico, com inspiração na metodologia construtiva-interpretativa proposta por González Rey. A pesquisa utilizou diálogos individuais como instrumentos que favoreceram a expressão do sujeito e a construção do conhecimento. A partir dos diálogos com as professoras participantes emergiram os seguintes indicadores: professores e a questão da figura de autoridade; as experiências dos adolescentes na escola; e a professora que eu tive, a professora que me ensinaram a ser e a professora que eu sou. Os indicadores manifestam uma configuração subjetiva que pode contribuir para a compreensão de alguns elementos que constituem a subjetividade das professoras da Educação Infantil. A teoria construída a partir dos achados destacou a importância dos estudos sobre o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Teoria da Subjetividade.

ABSTRACT

The training of early childhood education teachers, widely discussed from a didactic-pedagogical point of view, was reflected in this study from the perspective of Theory of Subjectivity. With the objective of investigating the relationships of experiences lived in school contexts with the constitution of subjectivity of Early Childhood Education teachers, the Theory of Subjectivity developed by Fernando González Rey was used as the main theoretical contribution. It is assumed that all subjects carry with them lived experiences that, in different proportions, reverberate in actions in personal and professional contexts. Thus, teachers, when sharing the routine with babies and children, are also, to some extent, driven by experiences lived in other times and institutional contexts of formal education. This study, was developed in the city of Curitiba and metropolitan region, had as participants four teachers of Early Childhood Education, two from the public network in the metropolitan region and two from the private network in Curitiba and is configured as a research inspired by the perspective of Epistemology Qualitative, in a biographical methodological model, inspired by the constructive-interpretative methodology proposed by González Rey and used individual dialogues as instruments that favor the expression of the subject and the construction of knowledge. From the dialogues with the participating teachers, the following indicators emerged: teachers and the issue of authority figures, the experiences of adolescents at school and, finally, the teacher I had, the teacher they taught me to be and the teacher I am. These indicators manifest a subjective configuration that can contribute to the understanding of some elements that constitute the subjectivity of Early Childhood teachers. The theory built from the findings highlighted the importance of studies on human development.

Keywords: Early childhood education. Teacher training. Theory of Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA – ETAPAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS ARTIGOS	53
FIGURA 2 - CONEXÃO ENTRE OS INDICADORES	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS	53
QUADRO 2 - ESTUDOS SELECIONADOS E AUTORES DE REFERÊNCIA	56
QUADRO 3 - LEGISLAÇÃO FEDERAL SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CADH	- Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	- Educação Infantil
SME	- Secretaria Municipal de Educação
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CBE	- Câmara de Educação Básica
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
1.2	JUSTIFICATIVAS	16
1.2.1	Justificativa pessoal	16
1.2.2	Justificativa social	17
1.2.2	Justificativa acadêmica	18
1.3	PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.3.1	Problemática	20
1.3.2	Delineamento do problema	22
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	22
1.4.1	Objetivo geral	22
1.4.2	Objetivos específicos	22
2	METODOLOGIA	23
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	23
2.1.1	A Epistemologia Qualitativa: o alicerce da pesquisa	23
2.1.2	Pesquisas biográficas com histórias de vida e formação de professores	28
2.1.3	O papel da pesquisadora no contexto geral de produção de conhecimento	30
2.2	PARTICIPANTES	34
2.2.1	Critérios de inclusão e exclusão	35
2.2.1.1	Critérios de inclusão	35
2.2.1.2	Critérios de exclusão	36
2.3.1.3	Plano para o recrutamento das participantes	36
2.3	INSTRUMENTOS PARA O MOMENTO EMPÍRICO	36
2.4	PLANO PARA O DESENVOLVIMENTO DO MOMENTO EMPÍRICO	38
2.5	PROCEDIMENTO DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO	39
3	REVISÃO DA LITERATURA	40
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO: TEORIA DA SUBJETIVIDADE	40
3.1.1	Os desdobramentos da categoria sentido de Vygotsky até González Rey e a Teoria da Subjetividade	40

3.1.2	A subjetividade como definição ontológica e suas implicações para a pesquisa qualitativa	41
3.1.3	Sentidos subjetivos como unidade de expressão da subjetividade	44
3.1.4	O sentido subjetivo e a dinâmica dos sujeitos	47
3.1.5	Subjetividade social	48
3.2	O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE NAS PESQUISAS SOBRE DOCÊNCIA.....	50
3.3	O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	62
4	RESULTADOS	67
4.1	CONSTRUÇÃO DA TEORIA	67
4.2	PROFESSORES E A QUESTÃO DA FIGURA DE AUTORIDADE	68
4.3	AS EXPERIÊNCIAS DOS ADOLESCENTES NA ESCOLA.....	74
4.4	A PROFESSORA QUE EU TIVE, A PROFESSORA QUE ME ENSINARAM A SER E A PROFESSORA QUE EU SOU.....	81
5	DISCUSSÃO	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO: DIÁLOGOS INDIVIDUAIS.....	103
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO: DIÁLOGOS COLETIVOS.....	106
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	107
	ANEXO B – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	113
	ANEXO C – TERMO DE USO DE IMAGEM E VOZ	117
	ANEXO D – CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS – CENTRO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	118

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente pesquisa se insere entre os estudos que rompem com uma visão tecnicista, pois “o processo de formação docente é entendido como fenômeno complexo que implica a expressão da emocionalidade do sujeito envolvido em um processo que é ao mesmo tempo, individual e social” (DÍAZ; TACCA, 2019, p. 22). Da mesma forma, pretende fazer parte do rol de estudos que se referem a uma professora que é autora da própria prática, reflexiva sobre suas ações e que compreende as crianças como sujeitos que constituídos histórica e culturalmente, nas relações que estabelecem em seu meio.

A pesquisa foi motivada especialmente pelas experiências vividas por mim, pesquisadora, que atuei como professora da Educação Infantil durante muitos anos. Tal prática pouco proporcionava espaço para autoria; não havia possibilidade de reflexividade, troca entre os pares, muito menos de questionamento e diálogo. Tratava-se de uma prática que não me pertencia: eu apenas a desenvolvia – e, por muito tempo, com frustração.

Após o ingresso no setor público e com possibilidades formativas inéditas, houve então a perspectiva de refletir sobre minha ação, questionar condutas já consolidadas há tempos e, principalmente, um espaço de escuta para diálogos e trocas assertivas, responsáveis e comprometidas com uma ação docente que pertença também aos sujeitos e não apenas às instituições. Diante disso, o caminho escolhido foi extrapolar a ideia de instrumentalização como processo prioritário de formação docente. Objetivou-se compreender a constituição da subjetividade da professora que está com os bebês e as crianças; para buscar essa compreensão.

O estudo foi desenvolvido na região da Grande Curitiba (capital e região metropolitana), com quatro professoras que atuam na Educação Infantil, sendo duas do setor público e duas do setor privado. A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica; embora seja obrigatória a partir dos 4 anos de idade, caracteriza-se como direito da criança assim que a família deseje colocá-la na escola.

A Teoria da Subjetividade proposta por Fernando González Rey (2017) apresenta um arcabouço teórico sólido capaz de possibilitar, a partir de um olhar para as experiências vividas nos diferentes contextos escolares em diferentes fases da vida, a compreensão da subjetividade dessa professora.

Interessa explorar a realidade individual das professoras, nunca com o objetivo de generalizá-las e categorizá-las, mas sim com a intenção de compreender a constituição subjetiva dessas professoras, valorizando o singular. Nesse sentido, Rossato e Assunção (2019) evidenciam a importância da “reflexão sobre as experiências e suas histórias de vida como um caminho para lidar com as diferenças e desigualdades, considerando que a experiência é subjetiva, única e singular” (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 52).

Segundo Rossato, Matos e Paula (2018):

Reconhecer o valor das experiências vividas é reconhecer-se como um sujeito histórico, constituído pela história de suas ações e relações em múltiplos espaços sociais de pertencimento. Reconhecer o valor das experiências vividas representa continuar produzindo sentidos subjetivos no presente, reconhecendo – mesmo sem ter consciência desse processo – que a produção simbólico-emocional gerada pela experiência anterior continua permeando as configurações subjetivas e participando das novas produções subjetivas de forma complexa e dinâmica. (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018, p. 16).

De acordo com González Rey (2017), a subjetividade configura um sistema complexo e pode ser compreendida sob a perspectiva da integração, do constante movimento e fundamentalmente do caráter gerador do próprio sistema. A subjetividade é, a um só tempo, individual e social; é criada e simultaneamente criadora da realidade, possui elementos de processualidade e de ruptura, organização e fragmentação. Em seus estudos, o autor evidencia a compreensão da subjetividade por meio da construção de sentidos subjetivos como categoria de um sistema complexo e não como elementos isolados (GONZÁLEZ REY, 2017).

Faz-se necessário esclarecer que será utilizada a nomenclatura “professora”, no feminino, quando nos referirmos especificamente às professoras da Educação Infantil, por respeitar a constituição histórica dessa carreira e para dar visibilidade à imensa maioria das profissionais que atuam nessa etapa da educação

básica. Essa é uma informação relevante, uma vez que já fornece elementos para a compreensão da realidade onde se desenrola a pesquisa.

Fundamentada na Epistemologia Qualitativa também proposta por González Rey (2017), compreendemos o conhecimento em um modelo construtivo-interpretativo no qual os pesquisadores ocupam um papel privilegiado na observação da realidade e por isso são fundamentais no processo de construção do conhecimento.

Pretendeu-se construir zonas de inteligibilidade a partir da interconexão das informações oriundas de diálogos individuais. Dessa forma, compreendemos que o momento empírico é de extrema importância para evidenciar os sentidos subjetivos das professoras.

Ao pesquisar a constituição da subjetividade das professoras da Educação Infantil, pretendeu-se investigar a essência da ação docente dessas profissionais, visando contribuir para estudos sobre processos formativos que de fato façam sentido e reverberem sobre as práticas, alcançando os bebês e as crianças dessa etapa de ensino.

1.2 JUSTIFICATIVAS

1.2.1 Justificativa pessoal

Evoco aqui lembranças da infância, em que brincava de faz de conta, de “escolinha” e não admitia não ser professora. Mostrava um severo controle do grupo de “alunos”, muito domínio do “conteúdo” e uma braveza invejável. Portanto, possuía todos os ingredientes considerados necessários para ser uma “boa professora”. Essas eram as referências às quais eu tinha acesso, tanto na escola como por meio da mídia. Provavelmente, eu fazia o que ainda hoje observo nas crianças: imitar o comportamento da professora de forma quase fidedigna, a ponto de reproduzir trejeitos, manias, tiques e vícios de linguagem.

Cresci, estudei e voltei para a escola, finalmente como professora. Naquele momento, a rotina de uma professora com bebês e crianças de 0 a 5 anos se mostrou mais difícil do que haviam me ensinado. Na verdade, nunca aprendi questões muito específicas sobre a docência da Educação Infantil. Não estudei

sobre a importância do vínculo entre professora e bebê no momento da troca de fraldas, por exemplo. Da mesma forma, nenhum professor me explicou sobre como poderia mediar as aprendizagens das crianças e ser parceira em suas descobertas e não uma professora tradicional e prioritariamente transmissiva. Não fui orientada sobre a relevância do acolhimento, considerando as fragilidades e as inseguranças dos bebês e das crianças no delicado e importante momento de entrada na instituição ou, quando um deles caía, se machucava e pedia meu colo e minha atenção. Ninguém me preparou para um cotidiano permeado de questões subjetivas, que demandariam ações, decisões, atitudes e escolhas que eu nem sabia que deveria tomar; afinal, eu “só estava ali para ensinar”. Por fim, nenhuma técnica ou estratégia aprendida foi suficientemente útil para que eu me sentisse capaz de resolver as diversas questões que surgem durante o cotidiano compartilhado com os bebês e as crianças bem pequenas.

Longe de idealizar um currículo prescritivo, cheio de “modos de fazer” para os estudantes de Pedagogia, busco uma melhor compreensão sobre como as vivências docentes, tanto na esfera pessoal como na profissional, em diferentes momentos da vida, em contextos múltiplos e singulares, reverberam de tal forma a reaparecer e talvez até conduzir a prática docente como professora da Educação Infantil. Trata-se de compreender as experiências vividas em contextos escolares na constituição da subjetividade, colocando a professora também como sujeito ativo em seu processo formativo, considerando suas experiências de vida, os saberes oriundos dessas experiências e sua prática profissional.

1.2.2 Justificativa social

Ao ter a oportunidade de atuar como diretora, percebi que as mesmas questões que me frustravam enquanto professora atingiam também outras docentes. Percebi que tais questões são mais profundas e extrapolam os aspectos didático-metodológicos; são individuais e de todas ao mesmo tempo. São elementos que tocam as profissionais em pontos muito particulares e que exigem a compreensão do desenvolvimento humano e da subjetividade.

As justificativas das professoras com as quais trabalhei enquanto diretora – e que, outrora, também foram as minhas explicações – permeavam especialmente a

dimensão pessoal do fazer docente. Empiricamente, pude constatar que as experiências que vivemos nos constituem e inevitavelmente aparecem em outras dimensões da nossa vida – nesse caso, no âmbito profissional. Finalmente entendi que a reprodução de estratégias e a aplicação de métodos não são suficientes para contemplar a complexidade do papel de professora de bebês e crianças.

Acredito na conexão do ser humano com o seu fazer, especialmente o fazer docente, pois uma prática desconectada daquele que a exerce não condiz com uma educação emancipatória e libertadora tanto para crianças, quanto para adultos. Compreender o sujeito, que também é professor e que compartilha o cotidiano com as crianças, é de grande valia para articular ações que façam sentido e sensibilizem o docente, mobilizando mudanças em sua prática profissional e quiçá em outros contextos de sua vida.

Uma vez que as considerações das professoras se caracterizam como de ordem pessoal, compreendo que a professora também se forma em tempos e espaços que não são de formação técnica, a partir de experiências vividas dentro e fora da escola, em diferentes etapas da vida e em relações construídas com colegas que não são professores. Assim, talvez seja necessário ampliar a compreensão de que a formação docente ocorre apenas em tempos e espaços dedicados ao fazer técnico, pois na verdade esse processo pode acontecer a qualquer momento ao longo da vida.

Considerar a professora de forma integral implica em conhecê-la. Dar voz a essa profissional, que é autora e protagonista de sua prática, permite conhecer suas fragilidades e potencialidades com a intenção de conceber processos formativos que contemplem sua multiplicidade e complexidade, integrando-a de fato ao seu próprio processo de ensino/aprendizagem e ao dos estudantes.

1.2.3 Justificativa acadêmica

Alguns documentos legislam e oferecem subsídios para a ação da professora junto aos bebês e crianças, dentre os quais podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Revisão - Parecer CNE/CEB nº 20/2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Parecer CNE nº 15/2017). Tais

documentos apresentam orientações sobre as especificidades da função da professora da Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil preveem uma prática que supera a ação assistencialista e ao mesmo tempo resguarda o direito das crianças de serem atendidas nas necessidades próprias de sua faixa etária:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 3).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a ação da professora explicitada especialmente através da intencionalidade educativa, pois “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Ambos os documentos evidenciam uma prática profissional que promove condições para que as crianças vivam experiências de aprendizagem e desenvolvimento e coloca a professora como uma parceira atenta; nesse sentido, a docente oferece condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam graças às interações e brincadeiras, sendo cuidadas e educadas por profissionais que, muito além da transmissão de informações, produzam intelectualmente, se envolvam emocionalmente (DÍAZ; TACCA, 2019) e se reconheçam “como sujeitos capazes de agirem e de se relacionarem de modo criativo e autoral” (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018, p. 2).

Na região da Grande Curitiba, que abrange a capital e as cidades da região metropolitana, o Currículo para Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Curitiba (CURITIBA, 2019) ganha grande relevância e serve como parâmetro para o desenvolvimento do trabalho docente. O documento tece considerações sobre a constituição profissional da professora da Educação Infantil:

Muitos saberes nos constituem enquanto profissionais, carregamos histórias de vida e da profissão, os quais apenas fazem sentido quando relacionados e articulados ao universo e ao propósito da Educação Infantil. [...] pois, a educação é um processo intersubjetivo, é troca e relação. (CURITIBA, 2019, p. 148).

A partir dessa reflexão justificamos academicamente a pesquisa. É crescente a preocupação em ressignificar o fazer da professora da Educação Infantil; a ciência precisa colocar-se como parceira nesse processo, fornecendo subsídios para que as ações sejam pautadas em teorias que de fato colaborem com a qualificação dos processos formativos na Educação Infantil. A docente, compreendida como autora da própria prática, profissional reflexiva e comprometida com seus processos formativos,

[...] ao longo de sua carreira, participa ativamente da construção de sua profissão, pois produz saberes e conhecimentos que vão além daqueles adquiridos na formação inicial. A formação profissional docente não começa quando decidimos “ser professor”, muito menos se encerra na prática educativa, está diretamente ligada à própria história de vida do sujeito, pois seu percurso de vida também é formador e constitui um elemento importante para a trajetória profissional. Como os saberes docentes não são provenientes somente da formação inicial e continuada, buscamos processos mais amplos de desenvolvimento profissional, compreendendo o professor como um sujeito ativo e considerando seus conhecimentos prévios, bem como reconhecendo e valorizando os aspectos afetivos e relacionais. (CURITIBA, 2019, p. 157).

Compreender a subjetividade da professora da Educação Infantil, propondo uma perspectiva mais humana e menos tecnicista, se apresenta como uma alternativa mais respeitosa com a profissional que atua com a Educação Infantil, considerando-a como sujeito ativo no seu processo de constituir-se professora.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

1.3.1 Problemática

Como servidora do município, recebo o subsídio teórico e técnico que preciso para desenvolver ações formativas; entretanto, após passar a exercer a função de diretora, reconheci a necessidade de estudos que me auxiassem no desenvolvimento de ações formativas com a equipe que passei a coordenar. Em nossos processos de formação continuada na instituição, notava a dificuldade de

aceitação (quase negação) da teoria científica que pauta as ações formativas na unidade. Esse aspecto, aliado à supervalorização de práticas que se repetem ano após ano, parece estar em consonância com as concepções de criança, infância e trabalho pedagógico apresentadas pela legislação federal, que serve como direcionamento e aporte teórico para o desenvolvimento do trabalho nas instituições de Educação Infantil.

Procurei reconhecer e caracterizar onde estavam concentradas as maiores fragilidades e identifiquei a prevalência de discursos que permeavam especialmente a esfera pessoal: “sempre fiz assim”, “aprendi assim”, “sempre deu certo desse jeito”, “quando eu era aluna...”. Ainda na dimensão pessoal, era comum escutar relatos que expressavam a “não escolha” da maioria pela docência na Educação Infantil. As profissionais alegavam que esse era, ou um território de passagem, ou um lugar que ocupam por força das circunstâncias. Concluí que era necessário me aproximar dessas profissionais e conhecê-las, entender seus contextos de vida, trajetórias pessoais e processos formativos, para então pensar em ações que as sensibilizassem a uma mudança de paradigma em relação à função que exercem, ultrapassando a prática docente mecânica e burocrática e buscando uma prática reflexiva, com autoria profissional, que faça sentido e tenha significado.

Partindo dessas reflexões, passei a pressupor então que as professoras carregam consigo, além dos saberes formais que lhes são ensinados em processos formativos, saberes individuais que são edificados em suas experiências de vida, de acordo com conjunturas sociais e culturais diversificadas. Assim, ao mesmo tempo em que se constituem como pessoas, se formam como professores. Entretanto, minha boa vontade não bastava. Foi necessário buscar subsídios que pudessem me direcionar, de forma a colaborar de maneira mais assertiva nos processos formativos das professoras, considerando a dimensão do desenvolvimento humano.

As histórias de vida, incluindo a formação profissional, são relevantes para compreender a ação desses profissionais no exercício de sua profissão; além disso, contribuem para projetar estratégias formativas mais assertivas, sensíveis e que de fato alcancem as professoras e finalmente atinjam as crianças da Educação Infantil, nos diversos contextos públicos e privados de Curitiba e Região Metropolitana.

1.3.2 Delineamento do problema

De que forma as experiências vividas em contextos escolares contribuem para a constituição da subjetividade da professora da Educação Infantil?

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.4.1 Objetivo geral

Compreender como as experiências vividas em contextos escolares contribuem para a constituição da subjetividade da professora da Educação Infantil.

1.4.2 Objetivos específicos

- Investigar os sentidos subjetivos que constituem a subjetividade da professora da Educação Infantil a partir das experiências vividas em contextos escolares;
- Contribuir para a criação de novas zonas de ação na realidade, a partir da concepção de processos formativos para as professoras da Educação Infantil que considerem suas subjetividades.

2 METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1.1 A Epistemologia Qualitativa: o alicerce da pesquisa

Para além da compreensão tradicional de pesquisa, conduzir pesquisas que pretendam compreender a subjetividade implica subverter a lógica de hipervalorização dos métodos e instrumentos em detrimento da efetiva construção do conhecimento, instalada na pesquisa científica. Significa não apenas remar na contramão (o que é cansativo e confuso), mas também romper com a concepção de pesquisa alicerçada em uma estrutura positivista-cartesiana fundamentada “na acumulação de dados quantificáveis suscetíveis de atos de verificação imediata, por meio de evidências observáveis e/ou estatísticas” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 1).

Ao propor a Epistemologia Qualitativa, Fernando González Rey (2017) inicia um movimento profundo que se opõe aos movimentos hegemônicos de fazer ciência, redefinindo o significado do qualitativo: a pesquisa qualitativa não coleta dados, ela constrói conhecimento. Segundo o autor, o valor atribuído ao resultado da aplicação dos instrumentos conduziu

[...] a um metodologismo, no qual os instrumentos e as técnicas se emanciparam das representações teóricas convertendo-se em princípios absolutos de legitimidade para a informação produzida por eles, as quais não passam pela reflexão dos pesquisadores. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 2).

A Epistemologia Qualitativa sugere uma discussão sobre a posição reflexiva do pesquisador (também sujeito da pesquisa) como absolutamente necessária no processo de produção do conhecimento, formando uma união inseparável com a subjetividade, que confere à teoria seu caráter epistemológico explícito (GONZÁLEZ REY, 2017).

González Rey (2017) considera importante elucidar alguns princípios gerais, próprios da proposta da Epistemologia Qualitativa, a fim de apoiar pesquisadores desejosos de implementar na prática essa proposta. Três atributos essenciais são apresentados: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico; e a compreensão

da pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico (GONZÁLEZ REY, 2017).

Ainda de acordo com o autor, é necessário superar aspirações irrealistas, como a compreensão exaustiva e direta da subjetividade e a suposta – e impossível – neutralidade na investigação, uma vez que, no desenvolvimento da investigação, não se pode ocultar a subjetividade do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2017). Assim, compreender o conhecimento em seu caráter construtivo-interpretativo significa apreender a ideia do conhecimento não estabelecido externamente, ou seja, é preciso “compreendê-lo como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 5). Desse modo:

Quando afirmamos o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 5).

González Rey (2007) apresenta o importante conceito de zona de sentido, definido como “aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2017 p. 6). Tal conceito corrobora o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento.

Outro aspecto a ser discutido e ressignificado na proposta da Epistemologia Qualitativa diz respeito à legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico. Esse importante atributo nasce da observação do autor em relação às pesquisas desenvolvidas no âmbito da Psicologia, seu campo de atuação, em que buscava uma proposta diferenciada para alcançar um objeto igualmente diferenciado: a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2017).

Historicamente, as pesquisas científicas fundamentam-se especialmente no acúmulo de dados que, analisados externamente à luz do conhecimento já produzido e sistematizado, são considerados o resultado final da pesquisa. Entretanto, compreender a legitimidade do singular tem relação direta com uma nova forma de compreender a teoria,

[...] entendendo por teórico [...] a não redução a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 11).

A teoria não é externa à prática da pesquisa; ao contrário, o teórico se refere ao movimento reflexivo, especulativo e hipotético que o pesquisador assume frente à informação. O teórico tampouco se configura como categorias *a priori*, mas diz respeito precisamente ao modelo construído a partir de indicadores desenvolvidos e organizados sistematicamente, com os quais se ampliam as zonas de inteligibilidade sobre o problema proposto (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ; PUENTES, 2019).

A generalização estatística não alcança o caráter qualitativo da construção do conhecimento e conduz a um tipo de procedimento que desconsidera a riqueza imaginativa emocional dos indivíduos, pois a subjetividade não se reduz à linguagem ou à mente, mas encontra em cada uma dessas representações níveis diferenciados da produção do conhecimento. A subjetividade inclusive não se apresenta simultaneamente à fala e pode até mesmo ser contrária a ela; embora esteja presente no discurso e na fala expositiva, a subjetividade é provocada com a confrontação, com as contradições e a interrogação, em uma trama heterogênea e dinâmica cujos eventos não têm valores e significados atribuídos de forma linear (GONZÁLEZ REY, 2017).

A dinâmica do processo de construção do conhecimento confere à singularidade um lugar de destaque, uma vez que as especulações do pesquisador e seu movimento de construção teórica têm relação direta com o momento empírico, gerando um enorme potencial de futuros desdobramentos, novas especulações, novas hipóteses e construções teóricas. O conhecimento singular é legítimo na medida em que contribui para o modelo teórico em desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2017). O singular não representa um fim em si mesmo; seu significado transcende a unidade ao enriquecer o modelo teórico e pode indicar o sujeito, um grupo, um casal, uma escola, etc. Longe de impedir a generalização, o caminho de recuperação do referencial teórico visa uma generalização mais rica, que abrange as singularidades vivas em suas diferenças (GONZÁLEZ REY, 2017).

O terceiro atributo da Epistemologia Qualitativa proposto por González Rey (2017) diz respeito à compreensão da pesquisa como um processo dialógico de comunicação. Não se caracteriza pela busca simplista da produção discursiva dos

sujeitos, uma vez que a comunicação, apesar de ser uma via privilegiada de acesso ao “universo” individual de cada sujeito, também é permeada por uma série de processos individuais que podem ser conflituosos.

A comunicação é um espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece constituído nesse nível. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 14).

Enquanto processo constitutivo do homem em ser social, a comunicação é o que torna o participante um sujeito da pesquisa, na concepção da Epistemologia Qualitativa. Desse modo, a pessoa consegue se implicar na pesquisa, fazendo com que surjam os sentidos subjetivos, revelando unidade inseparável de processos simbólicos e emoções. A perspectiva da subjetividade permite considerar o diálogo como recurso metodológico; sua configuração ganha relevância, tanto para explicar como os relatos aparecem de forma diferenciada nos sujeitos que estão comprometidos com ele, quanto para compreender que os diálogos e as configurações subjetivas avançam simultaneamente com os novos momentos qualitativos que a pesquisa permite (GONZÁLEZ REY, 2017).

Os atributos apresentados por González Rey (2017) têm como objetivo sugerir uma alternativa epistemológica às pesquisas qualitativas, especialmente àquelas que envolvem a subjetividade e visam construir conhecimento baseado em um movimento contínuo, complexo, múltiplo, singular. Representam, assim, um fazer pesquisa diferenciado frente a um fenômeno igualmente particular, que é a subjetividade.

González Rey, Martínez e Puentes (2019) propõem uma reflexão sobre o uso dos atributos epistemológicos nas pesquisas qualitativas diversas, possibilidade a qual adotamos nesta pesquisa. Pretendemos nos inspirar e apoiar na Epistemologia Qualitativa e na compreensão de subjetividade de González Rey (2017), utilizando também o método biográfico.

A utilização dos princípios do Epistemologia Qualitativa nesta pesquisa não representa uma importação mecânica; ao contrário, partimos de uma posição reflexiva sobre o fazer pesquisa, sobre a concepção de conhecimento e sobre a compreensão da subjetividade.

Para González Rey (2017), a subjetividade é um sistema em processo que pode assumir diversas formas no curso de seu desenvolvimento. A subjetividade demonstra a qualidade dos fenômenos humanos (individuais e sociais), o que implica no desenvolvimento da cultura, um sistema simbólico-emocional que condiciona o desenvolvimento cultural. Ao mesmo tempo, a cultura é a gênese do desenvolvimento da subjetividade, que se coloca socialmente institucionalizada e historicamente situada. É a essa compreensão a que nos referimos quando buscamos a subjetividade.

Após a definição de nossa opção pela Epistemologia Qualitativa e pela Teoria da Subjetividade, é necessário expor por que não utilizaremos também o método construtivo-interpretativo, já que os três são diversas vezes defendidos como uma tríade. Para explicar a posição que assumimos, dois argumentos são necessários.

Em primeiro lugar, o uso do método construtivo-interpretativo demanda imersão no campo, relação que deve ser construída pelo treinamento do pesquisador e que demanda tempo. No caso desta pesquisa, a interação com as professoras foi realizada em um diálogo virtual; entendemos, portanto, que não houve imersão completa no campo. Apesar disso, promovemos diálogos abertos e construímos qualitativamente o cenário social, explorando contradições e fazendo provocações, condições propícias para o surgimento dos sentidos subjetivos.

O segundo argumento é o espaço dialógico que se deve criar com o uso do método construtivo-interpretativo, que ultrapassa as dinâmicas conversacionais utilizadas como instrumento e que se caracteriza pelo canal de diálogo aberto pelas necessidades do modelo teórico em construção. Também entendemos que os diálogos produzidos não caracterizam necessariamente o espaço dialógico do método construtivo-interpretativo.

Assumimos a relação de inspiração na Epistemologia Qualitativa, principalmente no que concerne à concepção de construção de conhecimento e ao papel da teoria que se desenvolve a partir de indicadores e hipóteses formulados pelo pesquisador, bem como ao entendimento de que o papel da pesquisa qualitativa é criar zonas de sentido em que se expanda a inteligibilidade do tema, sem esgotar a questão para qual buscamos significado. Dessa forma, a epistemologia qualitativa foi utilizada como base para a construção do

conhecimento, para a compreensão do tema e como concepção acerca do referencial teórico da pesquisa. A prudência quanto ao uso do método construtivo-interpretativo está alicerçada na interação estabelecida com os sujeitos participantes.

2.1.2 Pesquisas biográficas com histórias de vida e formação de professores

Demonstrada a afinidade que esta pesquisa estabeleceu com a Epistemologia Qualitativa, utilizamos também o método biográfico ou histórias de vida. Consideramos que o método é a relação que se estabelece entre sujeito e objeto; segundo os estudos de Ferrarotti (2014), o método biográfico “pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento. Uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social de um ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado” (p. 32).

Segundo Bueno (2002), o interesse pelas histórias de vida voltou a crescer a partir da década de 1980, período em que os métodos e modelos tradicionais de pesquisa utilizados nos estudos sociais estavam sendo questionados. Então, o “método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” (BUENO, 2002, p. 17).

De acordo com Ferrarotti (2014), houve dois grandes equívocos no uso do método biográfico. O primeiro diz respeito à tentativa de “encaixá-lo” nos mesmos procedimentos e estratégias que os métodos tradicionais utilizam, desconsiderando a questão da subjetividade das narrativas. O segundo é a compreensão das narrativas como “depósitos” de conteúdos isolados que, ao buscarem a generalidade, não reconhecem os conteúdos individuais, anulando assim seu valor científico (FERRAROTTI, 2014). Atualmente, o método biográfico é reconhecido por considerar a multiplicidade, integralidade e complexidade do sistema social de um único indivíduo como um amplo campo de estudo e pesquisa: “o valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma microrrelação social” (BUENO, 2002, p. 20).

O método biográfico pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento. Uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Baseia-se em elementos e materiais [...] expostos a inúmeras deformações de um sujeito-objeto que observa e se reencontra [...]. (FERRAROTTI, 2014, p. 32).

A compreensão de que o sistema constitui os indivíduos, ao mesmo tempo que é por eles constituído e manifesto em seus atos, pensamentos, desejos, crenças, comportamentos e histórias de vida individuais, evidencia a criação de um sistema social. É precisamente nessa perspectiva que utilizamos o método biográfico, considerando as histórias de vida como portadoras de subjetividades e passíveis de compreensão científica. A intrínseca relação entre a história individual e a social não é compreendida por Ferrarotti (2014) como determinista e linear; ao contrário, concebe-se “o indivíduo como sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo” (BUENO, 2002, p. 19).

Segundo Bueno (2002), as pesquisas com biografias e autobiografias de professores têm sido cada vez mais utilizadas em estudos que abordam a temática da formação. De acordo com a autora, pesquisadores como Pierre Dominicé (1988,1990), António Nóvoa (2000), Marie Christine Josso (1999), Goodson, (1994) e Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle (1993) têm se destacado; atualmente, constituem nomes importantes nas reflexões sobre o uso das biografias e autobiografias em formação de professores, utilizadas ou não em pesquisas científicas (BUENO, 2002). Nesse sentido, para Nóvoa (2000), o despertar dos métodos (auto)biográficos¹ ocorreu “no universo pedagógico, numa amálgama de vontade de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximos das realidades educativas e do quotidiano dos professores” (NÓVOA, 2000, p. 19).

Devido à falta de “força” do método biográfico no meio científico, Goodson (2000) apresenta algumas razões claras e diretas para que os dados das histórias de vida dos professores sejam amplamente considerados em pesquisas científicas. Uma delas diz respeito ao conhecimento da “composição do eu” e da influência desse aspecto na prática docente.

¹ O termo (auto)biográficos, grafado entre parênteses, é utilizado por António Nóvoa (2002); por isso, ao fazer referência aos seus estudos, mantivemos esse formato.

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido de eu. De acordo com o “quanto” investigamos “eu” no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos nossa prática. (GOODSON, 2000, p. 72).

Dessa forma, compreendemos que as narrativas não se reduzem a descrições simplistas de episódios e fatos da vida de um indivíduo ou de um grupo. Tais narrativas, inseridas e contextualizadas em um tempo/espaço, revelam aspectos “não só do objeto de conhecimento, mas do ser, do ator social que reproduz a sua vida, individual e coletiva por meio de relatos” (MEDEIROS; COSTA, 2014, p. 116). Somadas, as vozes ganham força e se propagam, evidenciando conhecimentos diversificados que conduzem a estudos sobre a práxis docente em diversas temáticas.

Dominicé (1988, apud BUENO, 2002) acrescenta à discussão a compreensão da vida como um espaço de formação em que a professora é ativa e não apenas receptora; a docente se constitui como pessoa em um processo contínuo, concomitantemente à sua formação de professora. Para o autor, não é possível ignorar que a vida é um espaço de formação e autoformação:

[...] é preciso pensar a formação da professora como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional docente. (DOMINICÉ, 1988, apud BUENO, 2002, p. 22).

Ao considerar as colocações o uso do método biográfico nos estudos sobre a formação de professores, a presente pesquisa concorda com Bueno (2002) e mantém o foco no sujeito. O método biográfico prioriza as histórias de vida como fontes de saber científico; essa é a relação que se pretendeu estabelecer entre a pesquisadora e as participantes, construindo diálogos nos quais as histórias de vida configuram um contexto qualitativamente propício para a construção teórica.

2.1.3 O papel da pesquisadora no contexto geral de produção de conhecimento

“Quem pergunta” e “de que lugar pergunta” (GONZÁLEZ REY, 2017) são considerações fundamentais para a construção das representações teóricas, pois situando-se histórica e localmente, o pesquisador pode enriquecer a construção do

conhecimento. Nesse caso, refiro-me às minhas vivências enquanto professora e enquanto pesquisadora; relatar os caminhos que me levaram a esta pesquisa, enquanto profissional em formação, é ao mesmo tempo uma declaração ética, já que sou sujeito da realidade que pretendo explorar, e a construção do cenário de pesquisa, um requisito básico para facilitar o surgimento de sentidos subjetivos.

Atuo com a etapa da Educação Infantil há praticamente 20 anos. Desde os 16 anos de idade me dedico, ao menos por um período, ao trabalho com bebês e crianças pequenas das etapas da creche e pré-escola. Iniciei a carreira como estagiária, auxiliando a professora regente principalmente com a higiene das crianças, levando-as ao banheiro, auxiliando na troca de fraldas e roupas, na organização da mochila, nos períodos de recepção e de entrega na hora da saída. Entre os 16 e os 18 anos de idade, desejei fortemente atuar como professora regente, pois considerava a função de estagiária menor e menos importante. Hoje, compreendo que a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil me fazia entender que os momentos de cuidado pessoal eram apenas ações mecânicas que não demandavam reflexividade e estudo.

Quando assumi a responsabilidade de uma professora regente de turma, já estava na faculdade. Os locais em que tive a oportunidade de trabalhar desenvolviam práticas bastante tradicionais; esse fato, ao mesmo tempo que satisfazia meu desejo por “dar aula”, também me frustrava, pois “controlar as crianças para serem alunos” mostrou-se um trabalho bastante árduo. O mais difícil era entender por que era tão difícil, uma vez que fazia tudo o que havia aprendido sobre como ser uma professora.

Posteriormente, ao refletir sobre a faculdade, conclui que o período da graduação pouco colaborou – em parte porque, por muito tempo, tinha tanta certeza do que estava fazendo que tecia mais críticas do que me disponibilizava a aprender. Outra razão era que quase nada me encantava durante a faculdade: contava os dias para concluir a graduação, para sair da Educação Infantil, para corrigir cadernos e apostilas; enfim, para “ser professora de verdade”. Quando isso finalmente aconteceu, tudo o que vivenciei não foi nada do que eu imaginava. Os dias no Ensino Fundamental eram pesados, com burocracia e mais burocracia. Intermináveis lições nos cadernos para corrigir. Um cotidiano desgastante em escolas particulares que exigiam resultados.

Os anos se passaram e a vida pessoal, aliada à frustração profissional, me fizeram adoecer. Minha compreensão da realidade era bem distorcida; quando estava com as crianças, não estava de alma presente – e muitas vezes, ousou dizer, nem de corpo. Tinha tido excelentes oportunidades em escolas grandes, consideradas com práticas modernas e com muitos recursos, o que é inegavelmente importante; entretanto, a burocracia, as concepções de criança e de infância e as orientações sobre o trabalho pedagógico geravam uma grande frustração. Alguma coisa não parecia certa, mas eu não sabia dizer o que era.

Ao mesmo tempo que ficava orgulhosa de algumas conquistas e criava vínculos com as crianças, acabava mesmo sem querer sendo exigente demais com crianças tão pequenas. Reproduzia um estereótipo de professora bastante tradicional, enérgica, organizada e detalhista com o que julgava importante – o que, obviamente, pouco envolvia as crianças e mais tinha relação com burocracias. Na verdade, não fui ensinada – ou talvez não quisesse ter aprendido – a olhar para as crianças. Fui ensinada a me preocupar mais com os papéis do que com as crianças. Talvez trabalhasse para as famílias e não com/para as crianças.

A realidade começou a mudar quando, ao ser nomeada professora na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, percebi que era possível trabalhar com mais assertividade. Não havia a necessidade de tantos papéis. No início, cansada de anos de uma prática esvaziada e de mera reprodução, percebi que era possível tecer um cotidiano mais leve. Ainda levei alguns meses para entender que leveza não significava descompromisso; na verdade, ao contrário: a leveza vinha justamente do compromisso.

Uma vez professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba, tive a oportunidade de vivenciar um processo formativo que até então não havia experimentado, que privilegiava uma prática autoral, tão comprometida com os processos de aprendizagem das crianças quanto com o desenvolvimento profissional dos professores. Finalmente alguma coisa começou a fazer sentido. Estar com as crianças passou a ser muito mais do que uma prática mecânica e, pouco a pouco, foi se transformando em momentos de interações importantes e de um fazer comprometido comigo mesma e com elas.

Por algum tempo segui atuando na rede municipal apenas por meio período, porém tomei a importante decisão de exercer minha profissão apenas na rede

pública. Em um procedimento interno de recursos humanos, ocupei uma vaga de pedagoga na mesma unidade em que atuava como professora e em seguida substituí a diretora em sua licença-prêmio. No ano seguinte comecei a exercer a função de diretora, a qual desenvolvo até os dias de hoje.

Nesse período, reconheci minha prática em diversos professores: uma rotina engessada, que não respeita o desenvolvimento infantil e não contribui para a formação do profissional. Um cotidiano tumultuado, inegociável, inflexível. Uma professora que detém o poder, que sabe de – praticamente – tudo e que, apesar de construir laços com as crianças, pouco transpõe esse sentimento para sua prática junto a elas. Comecei a me perguntar o que estava ao meu alcance para mostrar que poderia ser diferente. Conteí minha experiência, o que obviamente não bastou. Compreendi que os processos formativos, tão privilegiados e valorizados na Educação Infantil da Rede Municipal, poderiam ser a via mais eficaz para alguma perspectiva de mudança.

Desde então, me dedico a estudar a formação de professores. Entretanto, apesar de desenvolver uma prática mais humanizada, ainda percebo que algumas ações não têm relação com a informação técnica que chega aos profissionais. Me tornei pesquisadora e venho me dedicando a entender mais os percursos de vida e de formação profissional das professoras com as quais compartilho o cotidiano. Talvez esse seja um caminho para compreender o que as leva a escolhas que, muitas vezes, pouco evidenciam os saberes estudados nas proposições formativas.

Este relato evidencia quem sou enquanto pesquisadora e de onde falo no momento da pesquisa. Estar com as crianças na posição de professora é obviamente muito diferente do que como diretora; entretanto, tenho plena convicção de que o cargo na direção é passageiro. Não pretendo atuar como diretora por um extenso período; ao contrário, tenho o forte desejo de voltar a compartilhar o cotidiano diretamente com as crianças.

Apesar de atualmente ocupar uma posição hierarquicamente de mais “poder” dentro da unidade em que atuo, considero-me uma professora de Educação Infantil em processo de desenvolvimento profissional e compreendo a função de diretora como mais uma etapa em minha constante busca por práticas significativas.

2.2 PARTICIPANTES

Como participantes da pesquisa, foram convidadas quatro professoras que atuam na etapa da Educação Infantil, na creche, com crianças de 0 a 3 anos, e na pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos. Duas atuam no setor público e duas no setor privado de Curitiba e região metropolitana.

Para a definição da quantidade de participantes, nos afastamos da concepção de amostra, pautada em uma perspectiva positivista, e elencamos como critério o princípio epistemológico da legitimação do singular como instância válida para a produção de saber.

A pesquisa qualitativa, na acepção a que nos filiamos, tem como objetivo a produção teórica de zonas de inteligibilidade sobre um tema ou problema de pesquisa. No caso da investigação que propomos, elencamos quatro histórias de vida por considerar sua validade e robustez para a produção da teoria.

Elegemos duas professoras da rede pública e duas da rede privada por compreender que possam haver produções diferentes diante de uma rotina de trabalho e de exigências igualmente diferentes no trabalho, mesmo se tratando da mesma profissão.

A partir do método biográfico, compreende-se a relação entre a história individual e a história social; os sujeitos ativos se apropriam da realidade e, de forma não-linear, constroem o mundo social (BUENO, 2002). A compreensão das histórias de vida das quatro professoras é, portanto, uma via para a compreensão das subjetividades que, por sua vez, refletem a história social.

Cada uma das professoras escolheu um nome fictício, evitando assim os códigos comumente utilizados a fim de identificar os participantes. Considero importante que as participantes da presente pesquisa sejam apresentadas para que se humanize os textos acadêmicos, por vezes tão técnicos e endurecidos. Como a participação previa o anonimato, elas serão conhecidas pelos leitores a partir de uma caracterização realizada no início da conversa com cada uma. Tal caracterização envolve alguns dados técnicos, relacionados à formação e à profissão, e outros de caráter mais pessoal, que também foram “coletados” durante as conversas individuais. Temos, então, como professoras participantes deste estudo, as professoras Letícia, Catarina, Marina e Giovanna.

Todas as professoras atuam na etapa da Educação Infantil em ao menos um período do dia – duas na rede privada em Curitiba e duas na rede pública de alguma cidade da região metropolitana. Todas possuem graduação completa em Pedagogia e duas estão atualmente realizando cursos de especialização.

Todas as docentes se identificam com o gênero feminino, com a raça branca e possuem idades entre 26 e 38 anos. Uma delas nasceu em São Paulo, enquanto as outras três são naturais de Curitiba. Duas têm filhos; uma das professoras relatou que sua mãe também foi docente durante muitos anos e inclusive chegou a lecionar na mesma instituição em que a participante estudava. Com exceção de uma, todas se identificam como heterossexuais; duas estão em relações afetivas estáveis há mais de dois anos.

Duas participantes nunca atuaram no Ensino Fundamental, tendo sua prática docente desenvolvida totalmente na etapa da Educação Infantil. É notório, em seus discursos, o orgulho e o compromisso com a educação dos bebês e das crianças da Educação Infantil. Todas demonstram muito conhecimento teórico e também sensibilidade para estar com os bebês, as crianças pequenas e suas famílias.

Com exceção de uma participante, as professoras expressaram o desejo de continuar atuando com a Educação Infantil, especialmente pela importância que atribuem ao papel docente nessa etapa e ao intenso processo de desenvolvimento que a criança passa durante os primeiros anos de vida.

2.2.1 Critérios de inclusão e exclusão

2.2.1.1 Critérios de inclusão

- Ser maior de 18 anos;
- Estar atuando diretamente com alguma das faixas etárias da Educação Infantil (0 a 5 anos);
- Possuir Ensino Superior completo (Pedagogia ou Normal Superior).

2.2.1.2 Critérios de exclusão

- Ter menos de 18 anos;
- Não possuir Ensino Superior completo em Pedagogia ou Normal Superior;
- Ter contato profissional direto com a pesquisadora.

2.2.1.3 Plano para o recrutamento das participantes

As participantes foram selecionadas por conveniência através da rede de contatos da pesquisadora, que enviou convites virtuais, solicitando profissionais que atendessem aos critérios da pesquisa e tivessem interesse em participar. As quatro primeiras que entraram em contato e preencheram os critérios de inclusão foram selecionadas, sendo duas profissionais da rede pública da região metropolitana de Curitiba e duas da rede privada.

2.3 INSTRUMENTOS PARA O MOMENTO EMPÍRICO

Compreende-se o pesquisador como o centro gerador do conhecimento e como um sujeito que ocupa um lugar privilegiado na observação da realidade estudada. É ele que, ao construir os instrumentos, reflete sobre o problema e propõe formas privilegiadas de expressão dos sujeitos, tendo como elemento norteador a criação de elaborações teóricas coerentes, consistentes e originais. Nas palavras de Demo (1995), coerência significa:

Falta de contradição; argumentação bem estruturada; corpo sistemático e bem deduzido de enunciados, desdobramento do tema de modo progressivo e disciplinado, com começo, meio e fim; dedução lógica de conclusões [...]. Consistência: significa a capacidade de resistir às argumentações contrárias, difere da coerência porque esta é estritamente lógica, enquanto a consistência se liga também à atualidade da argumentação [...]. Originalidade: significa produção não-tautológica, ou seja, inventiva, baseada na pesquisa criativa, e não apenas repetitiva [...]. (DEMO, 1995, p. 20).

O momento empírico abre o caminho para a produção de ideias e representações; com esse tecido de informações, cria-se situações que florescem representações teóricas, alimentando um modelo que produz inteligibilidade sobre o tema.

González Rey (2017) define os instrumentos como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (p. 42). É possível, então, compreender os instrumentos como um momento privilegiado de expressão do sujeito; trata-se de situações nas quais ele tem a oportunidade de implicar-se emocionalmente na pesquisa.

Nos estudos desenvolvidos sob a perspectiva da Epistemologia Qualitativa, González Rey (2017) propõe sistemas conversacionais,

[...] os quais permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação que implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 45).

Os sistemas conversacionais colocam o pesquisador em uma relação de horizontalidade com os participantes da pesquisa e de corresponsabilidade pelo cenário, bem como pelo tecido de informações produzidas. Assim, é possível compreender que o valor do instrumento se concentra muito mais na interação do que na obtenção de respostas prontas.

É importante destacar que o instrumento se caracteriza como uma fonte parcial da informação, levantando elementos qualitativos e singulares que evidenciam um conteúdo que vai além da resposta final, mas que consideram o sistema de argumentação do sujeito e o cenário de pesquisa construído (GONZÁLEZ REY, 2017).

A argumentação pode ser definida como os caminhos que os sujeitos usam para se expressar. Ao encarar os instrumentos como fonte parcial de informação, o que se quer dizer é que os sentidos subjetivos não emergirão diretamente nos diálogos, mas a partir dessa fonte de informação o pesquisador construirá tais elementos (GONZÁLEZ REY, 2017).

O cenário construído para a pesquisa é um dos grandes responsáveis por implicar o sujeito no estudo, facilitando sua expressão e criando processualmente uma relação com o pesquisador. Nesta pesquisa, os instrumentos foram definidos com o objetivo de investigar os sentidos subjetivos produzidos a partir das histórias de vida das professoras, em contextos escolares; a esses encontros, denominamos “diálogos”. Essa nomenclatura foi escolhida pois pressupõe, como relatado anteriormente, a busca por uma relação horizontal na qual os sujeitos dialogam

sobre determinado assunto; ambos estão implicados na conversa, dispostos a ouvir e serem ouvidos, a acolher e serem acolhidos.

Foi realizado, com cada uma das docentes, um diálogo individual guiado por tópicos, abertos para a expressão de cada professora; nesse sentido, os tópicos não foram limitadores, mas recursos que a pesquisadora utilizou para estimular novos momentos qualitativos. Os tópicos não foram explorados exaustivamente e tampouco tiveram uma ordem pré-estabelecida; a pesquisadora flexibilizou seu uso sempre que a dinâmica dos diálogos assim exigiu, inclusive revendo-os no decorrer da pesquisa.

Os tópicos e a estrutura prévia utilizada como guia durante os diálogos são apresentados nos APÊNDICES A e B. São eles: início da vida escolar; vínculo com a aprendizagem; relações interpessoais – professores; relações interpessoais – colegas/pares/outros estudantes; lembranças, histórias, eventos marcantes.

2.4 PLANO PARA O DESENVOLVIMENTO DO MOMENTO EMPÍRICO

Cada participante pôde escolher o local onde preferiu conceder a entrevista. Caso desejasse que a escolha do local ficasse a critério da pesquisadora, poderia ser utilizada a sala 239 do Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná (UFPR), situado à Rua Rockefeller nº 57. Entretanto, como foi necessário o distanciamento social em função da pandemia de Covid-19, os procedimentos ocorreram de forma remota e as entrevistas foram gravadas em vídeo.

Após devidamente autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPR (ANEXO A), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B) e o Termo de Uso de Imagem e Voz (ANEXO C) foram lidos antes do início das entrevistas; o consentimento, dado por via oral, foi devidamente registrado e arquivado. Uma cópia desses documentos foi enviada para um *e-mail* à escolha da participante. A possibilidade de coleta de dados via remota também foi autorizada pelo Comitê de Ética. A cópia física do TCLE e do Termo de Uso de Imagem e Voz foi entregue pessoalmente para cada professora participante e as devidas assinaturas foram coletadas nesse mesmo momento.

2.5 PROCEDIMENTO DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO

A construção dos dados desta pesquisa envolveu a lógica configuracional apoiada no modelo construtivo-interpretativo da Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2017); essa foi a diretriz para a produção processual do conhecimento, a partir das informações oriundas dos momentos empíricos.

Por lógica configuracional, compreendemos o processo de produção da informação que, de forma progressiva, constrói a representação teórica, a partir de uma lógica pautada na reflexão teórica do pesquisador.

A pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado. É precisamente esse processo que foi nomeado por mim de lógica configuracional. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 81).

A riqueza da produção teórica se apoia tanto nas especulações do pesquisador quanto na fala dos sujeitos-participantes. O valor da reflexividade do pesquisador, enquanto sujeito da pesquisa, evidencia novamente o fato de que não existe processo de construção teórica que se desprenda do empírico. O entendimento da pesquisa qualitativa enquanto processo de construção – e não como coleta despersonalizada de dados – desloca a legitimidade da pesquisa de uma suposta objetividade dos instrumentos aplicados para o processo, para o cenário em que a informação é produzida (GONZÁLEZ REY, 2017).

Ao final do processo, como forma de evidenciar o conhecimento construído, foram apresentados indicadores. Diferentemente de hipóteses, que se confirmam ou refutam a partir de um modelo teórico externo e de testes estatísticos (relação causal), os indicadores são modelos de inteligibilidade valiosos justamente pelo fato de que a expressão do sujeito é a fonte principal de informação. Tais dados, que passam pelo processo de reflexão do pesquisador, configuram o que aqui denominamos como indicadores.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO: TEORIA DA SUBJETIVIDADE

3.1.1 Os desdobramentos da categoria sentido de Vygotsky até González Rey e a Teoria da Subjetividade

González Rey parte da produção de Vygotsky, produzindo a partir do legado do autor russo, mais especificamente de um segundo momento ou de um desdobramento da categoria de sentido, para desenvolver a Teoria da Subjetividade. Entretanto, até chegar a ela, percorreu uma trajetória que merece ser pontuada antes de apresentar a Teoria da Subjetividade como um referencial em sua obra, para que fique claro onde González Rey vai além dos conceitos inicialmente delineados por Vygotsky.

Apresentamos, a seguir, quatro desdobramentos ou construções que pontuam o percurso teórico de González Rey:

1. O autor segue o legado de Vygotsky em seus estudos sobre a produção de sentido, porém diferencia-se do autor quando passa a uma compreensão mais ampla, para além da relação sentido-palavra: “na categoria de sentido subjetivo fica enfatizada a relação do simbólico com o emocional, e não apenas entre o intelectual e o afetivo, que tinha sido o foco de Vygotsky” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 170);
2. Os sentidos subjetivos não têm relação direta e linear com os eventos objetivos, ou seja, os fatos objetivos não têm relação causal com a produção e construção dos sentidos subjetivos ou configurações subjetivas; não se pode, portanto, esperar uma resposta unânime em relação a qualquer evento concreto. Na verdade, um sentido subjetivo tem múltiplos desdobramentos, em função de sua relação com o fato em si, com as relações diretas e indiretas que produz e também com a personalidade, com a consciência e com todos os outros sentidos subjetivos já constituídos pelo sujeito (2017);
3. O autor percebe a personalidade como uma configuração, uma unidade de vários sentidos subjetivos que se relacionam entre si, como

complemento ou como tensão, constituindo novas unidades em um fluxo contínuo e ininterrupto; essa noção conduziu o autor à compreensão sobre as configurações subjetivas (2017);

4. A subjetividade é produção e não internalização, uma diferenciação ontológica da categoria sentido que viria a ser tratada como o “motivo” de uma determinada atividade ou ação. É produção porque se constitui em um fluxo contínuo e ininterrupto e não apenas de forma individual e intrapsíquica. González Rey (2007) não reduz o alcance dos sentidos subjetivos ao seu aspecto individual ou social. Dessa forma, os sentidos subjetivos são vias privilegiadas para compreender as dimensões ocultas do social, na produção humana. Para o autor, em sua capacidade para explicar fenômenos sociais, a Teoria da Subjetividade deixa de ser uma construção da Psicologia e passa a ser uma área das ciências sociais.

Sob essa compreensão, esta pesquisa se apresenta como uma possibilidade de, a partir da produção de sentidos subjetivos, observar a realidade e compreender a constituição da subjetividade das professoras da Educação Infantil por meio das experiências vividas em contextos escolares. Pretende-se contribuir à construção de processos formativos que considerem esses aspectos subjetivos como importantes elementos nos estudos sobre a formação de professores.

3.1.2 A subjetividade como definição ontológica e suas implicações para a pesquisa qualitativa

A Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey apresenta uma recuperação da produção teórica, uma prerrogativa de muitas epistemologias. O autor propõe a recuperação do aspecto teórico, que tem sido abandonado em função da tendência positivista de tornar absoluto o empírico. Para González Rey (2017), as teorias não são imutáveis, mas sim transitórias; o papel do pesquisador é concebido como a via essencial para a produção de conhecimento.

Para o autor, a teoria pode ser compreendida em dois níveis: o macro, preexistente à pesquisa, e o local, que o pesquisador cria a partir do momento empírico e do contexto específico de cada pesquisa. A teoria macro tem mais

estabilidade, abrangência, mas não se dilui na realidade imediata; trata-se de teorias que têm um nível maior de abstração para explicar os fenômenos sociais. A teoria em nível local, por sua vez, revela o comprometimento da pesquisa qualitativa com a realidade imediata; é onde desenvolvem-se as zonas de sentido de ação que serão confrontadas com a teoria macro, ampliando-a (GONZÁLEZ REY, 2017).

A estabilidade da teoria macro é, ao mesmo tempo, sua força e sua fragilidade. Por ter uma abrangência maior, se distancia mais da realidade, o que a torna mais questionável; tal aspecto, entretanto, não deve ser entendido como uma fraqueza, pois é justamente nos questionamentos e no confronto com a realidade que a teoria se fortalece. Ao mesmo tempo, a estabilidade de seus conceitos e construtos é resultado das teorias locais, que permitem conhecer o fenômeno por meio da realidade imediata, criando um caminho do conhecimento – como a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2017).

A teoria é uma forma de organizar os elementos que compõem a realidade e ganha forma por meio da capacidade reflexiva do pesquisador sobre os sentidos subjetivos, construídos a partir dos momentos empíricos. Assim, uma realidade desordenada e confusa vai sendo organizada, interpretada e construída pelo pesquisador. É por isso que González Rey (2017) aponta o conhecimento construtivo-interpretativo como um dos atributos essenciais da Epistemologia Qualitativa.

Como um sistema vivo e permanentemente em movimento, a realidade informa as teorias já estabelecidas, podendo transformá-la, confirmá-la ou ampliá-la. O pesquisador, enquanto centro gerador da teoria, constrói os conhecimentos em uma tensão contínua entre a teoria geral assumida (os pressupostos assumidos pelo pesquisador) e o momento atual da pesquisa (o que a realidade apresenta). É importante destacar que os momentos empíricos são valiosos para a construção da teoria; entretanto, não configuram um encontro direto com as respostas às especulações levantadas *a priori*. É necessário que o pesquisador tenha consciência de que a investigação empírica é parte da construção teórica e que não confirma, mas sim proporciona o confronto, dos seus pressupostos com a realidade. Tal movimento faz com que a teoria já estabelecida cresça e expanda, em um contínuo processo de construção (GONZÁLEZ REY, 2017).

Dessa forma, os pesquisadores têm grande responsabilidade sobre o conteúdo gerado por seus estudos ainda durante o processo da pesquisa, uma vez que, mesmo antes das conclusões, o conhecimento já está sendo produzido e tem tanto valor quanto os (provisórios) resultados dos instrumentos de pesquisa.

Compreendida como uma produção sistêmica imersa em uma realidade multifacetada, com diferentes perspectivas, tensões, contradições e confrontos, a teoria supera a ideia do conhecimento pré-estabelecido, determinado e fixo, que anula a posição do pesquisador diante do produzido, em uma tentativa fracassada da neutralidade do sujeito que pesquisa. Para González Rey (2017), é impossível haver imparcialidade e/ou neutralidade, já que a teoria passa pelo processo de reflexão do pesquisador, que não tem, portanto, como ocultar a subjetividade relacionada às escolhas que faz e à direção da pesquisa. Esse movimento é legítimo pois a pesquisa pertence a todos os sujeitos envolvidos, pesquisados e pesquisadores, embora o investigador levante as especulações e descreva o processo de construção teórica.

Para González Rey (2017), os novos conhecimentos resultantes das pesquisas são tão valiosos quanto os anteriormente produzidos, resignificando e ampliando as discussões já estabelecidas.

[...] definimos teoria como a construção de um sistema de representações capaz de articular diferentes categorias entre si e de gerar inteligibilidade sobre o que se pretende conhecer na pesquisa científica. (p. 29).

É comum, nas pesquisas humanas e sociais de tradição positivista, que as teorias acabem por induzir a estudos que, tendo como referência o conhecimento existente, visem somente reproduzir conhecimentos já determinados. Ao tomar por princípio a confirmação – ou não – do conhecimento teórico já existente, pouco se valoriza o conhecimento que está sendo elaborado na pesquisa. Quando isso acontece, “a pesquisa converte-se em uma sequência técnica de aplicação de procedimentos que exclui o intelecto do pesquisador como meio essencial na produção do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 30).

Nos processos de pesquisa fundamentados na Epistemologia Qualitativa, a teoria é compreendida não apenas como algo externo utilizado como referência, mas como uma produção que alia os saberes já existentes às proposições da pesquisadora e ao conteúdo que emerge dos momentos empíricos. Sob essa

perspectiva, a pesquisa compreende o “intelecto do pesquisador como meio essencial na produção do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 30). Ou seja, o pesquisador é a via essencial para a produção teórica. Ao iniciar um processo de pesquisa, ele estabelece um compromisso com a produção teórica, exercendo um papel primordial para a construção de conhecimento.

Nessa acepção de pesquisa, o empírico significa o momento de desenvolvimento e organização do teórico; não existe, nessa perspectiva, a dicotomia teórico-empírico. A produção do conhecimento é o momento em que a realidade se confronta com a teoria já produzida e proporciona o desenvolvimento, a extensão e o crescimento de novos saberes. Assim, a teoria facilita o entendimento de alguns fenômenos empíricos e permite que o intelecto do pesquisador seja o responsável por conduzir a produção teórica a outro momento, a partir de seus saberes e reflexões e considerando o que está emergindo do momento empírico. Sem essa ação do pesquisador, as teorias não passam de “um conjunto de categorias estáticas e naturalizadas que impedem o contato com os problemas a serem pesquisados” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 31).

De forma muito particular, quando se almeja alcançar a subjetividade, que não aparece imediatamente e tampouco está evidente no discurso, mas encontra-se diluída na fala e nas representações simbólicas, os instrumentos padronizados e a forma classificatória de interpretar os dados não permitem alcançar esse campo vasto de produção de conhecimento. Historicamente, nas pesquisas qualitativas, ainda há uma excessiva preocupação em padronizar os dados e buscar a generalização; segundo essa vertente, a partir da quantificação o conteúdo, supostamente linear e direto, apareceria como resultado da pesquisa. Entretanto, para alcançar o nível subjetivo dos conteúdos emergentes dos momentos empíricos, é imprescindível a reflexão do pesquisador a partir dos elementos que retratam a complexidade da realidade (GONZÁLEZ REY, 2017).

3.1.3 Sentidos subjetivos como a unidade de expressão da subjetividade

González Rey (2017) construiu a categoria sentido subjetivo a partir dos estudos desenvolvidos por Vygotsky nos anos finais de sua produção. Vygotsky faleceu precocemente, sem ter conseguido dar continuidade aos estudos à natureza

do sentido, mas o autor de referência desta pesquisa o utiliza e dá seguimento aos seus estudos. No Brasil, ainda há outra questão importante a considerar. As traduções dos trabalhos de Vygotsky foram feitas a partir do inglês e não do russo, o que acabou por estabelecer confusões teóricas, atribuindo ao sentido uma relação única e direta, como motivação ou identidade da atividade (GONZÁLEZ REY, 2007).

Para o autor, o sentido se caracteriza como uma categoria relacionada aos processos simbólicos e às emoções que se manifestam na trajetória de vida de cada sujeito. É compreendida também como a unidade básica com a qual a subjetividade se expressa, na qual processos simbólicos e emoções se produzem dialeticamente; a presença de um faz com que o outro surja. Aqui está evidente em quais sentidos González Rey avançou a partir das proposições de Vygotsky: “na categoria sentido subjetivo fica enfatizada a relação do simbólico com o emocional, e não apenas entre o intelectual e o afetivo” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 170).

Um dos atributos essenciais à compressão do sentido subjetivo é o de que ele expressa “em forma de produção simbólica emocional a multiplicidade de registros objetivos que afetam o homem em sua integridade vital” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 17). Entretanto, é preciso evitar interpretações equivocadas que compreendam o sentido como a expressão linear e direta de um evento da vida social. Ao contrário, ele é o resultado de uma multiplicidade de eventos e de suas consequências paralelas, o que confere seu caráter subjetivo. Os sentidos subjetivos não surgem unicamente da natureza inata dos sujeitos e tampouco são reflexos puros da cultura; entre a singularidade dos indivíduos e a cultura, existe um tensionamento.

O termo “subjetivo” não se caracteriza como um adjetivo que de forma simplista acompanha a palavra sentido, mas se refere aos variados componentes que atribuem sinuosidade e dinâmica aos eventos da vida objetiva. Dessa forma, é possível compreender por que a consideração do simbólico não anula a psique, mas sim sugere uma nova definição para a organização da compreensão do sentido das experiências vividas pelo sujeito.

O desenvolvimento da categoria de sentido subjetivo facilita explicar que o desenvolvimento da emocionalidade é resultado da convergência e da confrontação de elementos de sentido, constituídos na subjetividade individual como expressão da história do sujeito e de outros aspectos que aparecem por meio de suas ações concretas no processo de suas distintas atividades. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 21).

Os sentidos subjetivos expressam a subjetividade e podem ser alcançados por meio do processo da pesquisa. Segundo González Rey (2017), podem ser compreendidos como uma "síntese da multiplicidade de aspectos que caracterizam a vida social e histórica de cada sujeito e espaço social concreto" (p. 21).

Não é possível apreender os sentidos subjetivos através de métodos ou técnicas padronizados, externos, pois os elementos de sentido só podem ser compreendidos a partir do sistema subjetivo particular em que foram gerados. Nessa categoria, a autonomia emocional confere um caráter ontológico à multiplicidade de aspectos da vida social, histórica e da realidade objetiva individual de cada sujeito. Assim, não há a possibilidade de conhecer os sentidos subjetivos *a priori* e tampouco produzi-los de forma consciente, acessando memórias ou eventos anteriores.

Em sua multiplicidade de origens, os sentidos subjetivos implicam processos diferentes e simultâneos. Desse modo, as qualidades transitória, maleável, instantânea e dinâmica dos sentidos subjetivos envolvidas naqueles processos, não permitem seu "aprisionamento" a nenhuma significação determinista de uma experiência ou definição antecipada do resultado de seus percursos. O movimento interminável gerador de sentidos subjetivos no curso de nossas experiências organizará, em novas produções subjetivas, o encontro do passado com o presente. (SOUZA; TORRES, 2019, p. 42).

Os sentidos subjetivos não se caracterizam como uma produção consciente; a interação com os elementos que definem o momento concreto, relacionada aos diferentes arranjos e estruturas da personalidade, materializa a configuração subjetiva daquele instante e, desse modo, concentra uma multiplicidade de sentidos subjetivos de origens diversas (SOUZA; TORRES, 2019). Assim, buscar a compreensão dos sentidos subjetivos a partir de uma lógica externa não é uma estratégia eficiente, uma vez que a organização e o desenvolvimento dos sentidos subjetivos apresentam uma dinâmica ontológica, assumindo, portanto, um caráter individual que inviabiliza a compreensão a partir de uma lógica externa. Para alcançar a expressão diferenciada dos sujeitos, exige-se igualmente formas de pesquisas diferenciadas.

3.1.4 O sentido subjetivo e a dinâmica dos sujeitos

González Rey (2017) define o sentido subjetivo como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro sem que seja absorvido pelo outro” (p. 127). O movimento contínuo e a maleabilidade dos sujeitos que compartilham determinado contexto conferem aos seus sentidos subjetivos uma organização (não linear e ordenada), como um platô; trata-se de um conjunto de elementos mais ou menos estáveis, denominado por González Rey (2017) como configuração subjetiva.

Uma configuração subjetiva considera os diferentes aspectos e a dinamicidade que circula em torno dos sentidos subjetivos, como uma espécie de organização que confere alguma estabilidade diante da imprevisibilidade e da conturbada estrutura que são os sentidos subjetivos de um determinado grupo. Nessa concepção, as experiências não são consideradas mais ou menos valiosas ou significativas, não se sobrepõem ou se invalidam em decorrência de novos eventos. Elas são retroalimentadas por novos eventos da vida objetiva e configuram novos sentidos subjetivos. Esses processos diversificados e simultâneos evidenciam a multiplicidade de origens dos sentidos subjetivos e revelam a concepção de que novos sentidos subjetivos não “nascem” necessariamente de novos eventos (GONZÁLEZ REY, 2017).

A configuração subjetiva caracteriza-se como um eixo central que revela um recorte da realidade das experiências vividas na realidade pelos sujeitos; entretanto, não pode ser compreendido apenas como o conjunto de elementos que constituem a experiência. Sua identidade é mais organizativa para a construção do conhecimento sobre a subjetividade do que um aglomerado de experiências (SOUZA; TORRES, 2019).

A configuração subjetiva não representa uma organização apriorística das experiências; por isso, não determina a ação do sujeito na realidade, mas estrutura e de certa forma “organiza” os sentidos subjetivos oriundos da partilha de experiências. A configuração subjetiva é um atributo da realidade concreta, construído a partir dos sentidos subjetivos dos indivíduos que compartilham aquela realidade. Segundo Souza e Torres (2019), a disposição da configuração subjetiva

pode ter uma organização em comum; entretanto, pode assumir sentidos completamente diferentes.

É importante ressaltar que, embora a configuração subjetiva seja uma categoria teórica nos estudos da subjetividade de González Rey (2017), não se configura como um aglomerado de sentidos subjetivos iguais ou similares, mas como a organização qualitativa desses sentidos subjetivos em uma representação teórica capaz de criar inteligibilidade sobre a realidade. Compreender a configuração subjetiva como a categorização de aspectos semelhantes, além de reducionista, descaracteriza por completo a compreensão de sentido subjetivo e todas as formulações sobre a subjetividade propostas por González Rey (2017). A generalização não é o objetivo das pesquisas que se dispõem a buscar a subjetividade. Dessa forma, procurar formas de organizar e categorizar sentidos subjetivos universais invalida o valor da singularidade nas pesquisas qualitativas.

A configuração subjetiva possibilita a compreensão dos sentidos subjetivos das experiências, evidenciando o valor do singular nos fenômenos sociais; isso só é possível pois o sujeito é parte constituinte do todo, ao mesmo tempo que é constituído por ele. Assim, o valor do singular não é invalidado ou menosprezado pelo social.

Conforme afirmam Souza e Torres (2019, p. 43), “a categoria configuração subjetiva permite-nos inteligibilidade teórica para os modos singulares com os quais o ser humano organiza suas experiências sem, contudo, esgotá-las nas configurações emergentes”. Ou seja, a configuração subjetiva é a organização teórica dos sentidos subjetivos que, em função do fluxo constante de experiências, são inesgotáveis e constantemente produzidos.

3.1.5 Subjetividade social

A proposta de González Rey (2017) sobre a subjetividade supera a dicotomia individual/social, que preconiza a compreensão inatista de sujeito ou, em seu oposto completo, um sujeito unicamente determinado pelo social. Seus estudos propõem uma nova compreensão do sujeito e seus postulados permitem estudos que concebem um sujeito integrado, que não é mero produto direto do social.

Reduzir o sujeito que é constituído socialmente a apenas um resultado de seu meio não condiz com o proposto para compreensão da subjetividade. Para explicar as configurações do social em relação à subjetividade, González Rey (2017) propõe a compreensão do que denomina de subjetividade social, como forma de evidenciar o social na constituição do sujeito.

Para González Rey (2017), as relações e os contextos em que o sujeito está inserido são constituintes da subjetividade; portanto, não há como desconsiderar as configurações subjetivas que emergem desses espaços.

A subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos, etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva. (p. 24).

As formas de manifestação da subjetividade social expressam em diferentes níveis o funcionamento da realidade de cada contexto. A lógica é a mesma para a subjetividade individual; entretanto, há mais um elemento que individualiza a subjetividade e a diferencia do social: a história dos sujeitos.

A subjetividade individual não caminha de forma independente da subjetividade social, muito menos a constitui enquanto conteúdo. A subjetividade social não é um espelho que reflete a subjetividade individual, mas permite a aproximação com a realidade, pois o individual constitui o social. De acordo com Souza e Torres (2019),

A subjetividade social e individual mantém, nos espaços sociais, uma inter-relação constante, tensa e mutuamente constitutiva, sem que a subjetividade social signifique a soma das subjetividades individuais. (p. 50).

Os fenômenos sociais e as experiências compartilhadas em contextos sociais, assim como a subjetividade individual, fazem parte de um grande sistema que funciona infinitamente gerando sentidos nesses dois níveis. Das contradições e articulações que afloram do individual e do social e que fazem nascer sentidos subjetivos, emerge também uma série de desdobramentos sociais e individuais que geram novos sentidos subjetivos e por isso fogem à regra dicotômica que separa e isola o social e o individual.

A categoria subjetividade social expressa a forma integradora dos sentidos subjetivos e configurações subjetivas emergentes nos múltiplos espaços sociais, gerando um sistema no qual as produções subjetivas e configurações subjetivas de determinado espaço social está articulado, recursivamente, com os sentidos e configurações subjetivas de outras esferas sociais. (SOUZA; TORRES, 2019, p. 50).

Faz-se necessário compreender que a subjetividade social se dá na mesma medida da subjetividade individual. Observar o contexto social, identificar, agrupar e apresentar uma série de comportamentos não é a forma adequada de compreender a subjetividade social. A subjetividade social caracteriza-se como um sistema complexo e por isso está sujeita à irregularidade dos fenômenos; não se trata de uma representação linear e direta de muitas subjetividades individuais somadas, até porque as subjetividades individuais não são entidades fixas, mas estão sujeitas à dinamicidade da vida social.

3.2 O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE NAS PESQUISAS SOBRE DOCÊNCIA

Refletir sobre a ação e a formação das professoras da infância em uma perspectiva menos instrumentalista e mais sob o viés do desenvolvimento humano outorga outro lugar aos profissionais dessa etapa da Educação Básica. Por muito tempo, o assistencialismo e a visão materna da docência na Educação Infantil permearam as estratégias docentes e, por consequência, as formações oferecidas às profissionais. Segundo Rossato, Matos e Paula (2018), é preciso superar o esvaziamento da prática docente, proporcionando processos formativos que reconheçam as professoras “como sujeitos capazes de agirem e de se relacionarem de modo criativo e autoral” (p. 2).

O trabalho da professora da Educação Infantil – e certamente dos professores das outras etapas – é permeado por aspectos profissionais que se entrelaçam a elementos da vida pessoal e ultrapassam a atividade docente propriamente dita, envolvendo questões como a experiência profissional, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras, a relação com as crianças e com suas famílias, a organização pedagógica da unidade educativa, a interação com seus pares, a especificidade educativa da etapa da Educação Infantil e a concepção de infância, dentre outras. Todos esses aspectos devem ser considerados ao estudar a prática pedagógica das professoras que

trabalham com os bebês e as crianças. Muitos elementos simbólicos e emocionais não são reconhecidos como de ordem profissional, mas sim prioritariamente pessoais; entretanto, desconsiderá-los ao refletir sobre a prática e a formação docente, além de invisibilizar o sujeito social que é a professora, também a exclui como constituinte daquele contexto.

A escola, compreendida como um lugar de crianças protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento e professoras autoras da própria prática, reflete um cotidiano que valoriza as ações de cuidado, o brincar e as relações. Nesse cotidiano também está inserida a formação das professoras – uma formação que talvez não acompanhe o fluxo ininterrupto, contínuo e valioso das experiências que as crianças vivem diariamente nas instituições.

E as experiências vividas pelas professoras? O que sabemos sobre o que elas vivem e viveram enquanto estudantes no ambiente escolar? Como as docentes se relacionam entre si, com seus superiores e com as crianças? De que forma o que viveram conduz suas ações? Tais reflexões são necessárias tanto para compreender as escolhas e decisões das professoras no ambiente escolar, como para conceber processos formativos que promovam o desenvolvimento da prática docente em sua relação com as crianças e bebês e tenham valor pessoal para as professoras.

Reconhecer o espaço escolar como um local que, mesmo que de forma não proposital e até mesmo inconsciente, é legitimamente formativo na esfera pessoal, significa iniciar a inevitável busca por processos formativos que ultrapassem as práticas dominantes e proponham mudanças nos formatos da formação e nas ações diretas com os bebês e crianças. Conhecer a professora da Educação Infantil implica em escolher caminhos para isso. Nesta pesquisa, a escolha foi estudar a constituição da subjetividade dessas profissionais a partir de um olhar para as experiências vividas em contextos escolares. O espaço da escola é repleto de valor simbólico; retornar a ele não mais como criança, mas como profissional, pode fazer ressurgir inúmeras lembranças, sentimentos e emoções que podem conduzir ações e decisões profissionais.

Para a realização do estudo deste tópico, optou-se pela revisão integrativa, tomando-se como base Botelho, Cunha e Macedo (2011), que descrevem as seis etapas desse tipo de revisão:

1. Identificação do tema e seleção da questão da pesquisa;
2. Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão;
3. Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados;
4. Categorização dos estudos selecionados;
5. Análise e interpretação dos resultados;
6. Apresentação da revisão/síntese do conhecimento (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

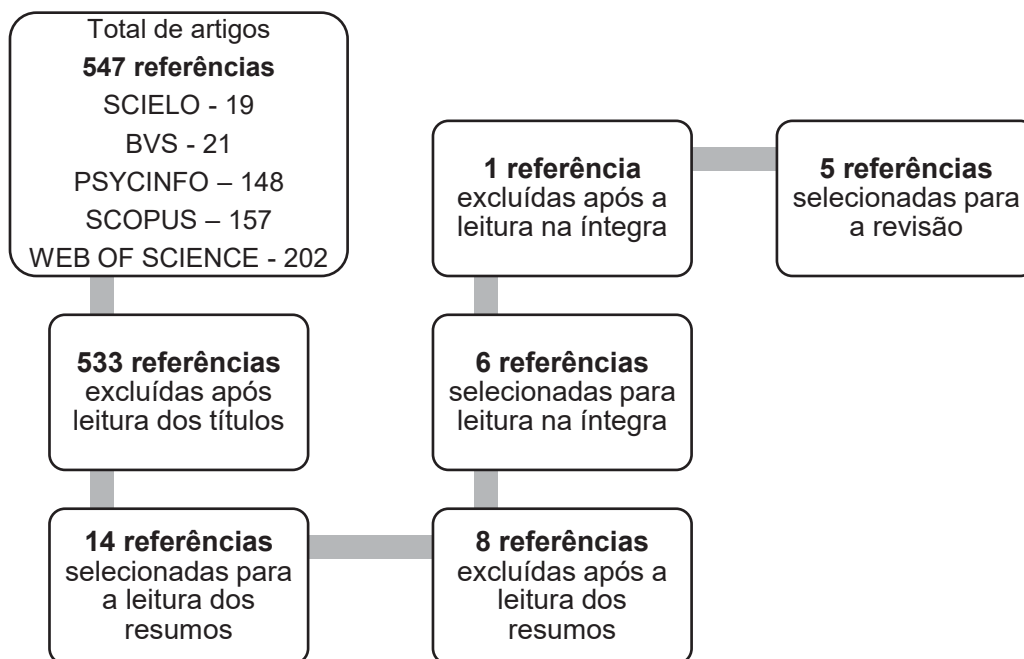
Na primeira etapa, procurou-se determinar o problema, com o estabelecimento da questão norteadora da revisão, ou seja, qual a concepção mais usada nas pesquisas sobre a subjetividade dos professores? A partir dessa questão elencamos as seguintes palavras-chave: subjetividade e professor. Na sequência, foram estabelecidas duas estratégias de busca utilizando o operador booleano *AND*: *subjetividade AND professor*, *subjectivity AND teacher*.

A temporalidade foi limitada ao período de 5 anos, visando identificar o que há de mais recente na literatura científica. Contudo, os artigos selecionados mediante os critérios estabelecidos foram publicados somente nos anos de 2018, 2019 e 2020. As bases de dados consultadas foram: PsycINFO, BVS, Scopus, SciELO E Web of Science e foi definido que seriam incluídos os artigos em inglês e português.

Para que o estudo fosse incluído na revisão, estabeleceu-se como critérios de inclusão os artigos publicados em periódicos científicos revisados por pares. Foram excluídos aqueles que se afastavam do tema estabelecido a partir da leitura do título e do resumo, bem como outros tipos de produção (livros, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso) e materiais publicados em duplicidade.

Inicialmente obteve-se um total de 547 referências na primeira busca; após a leitura dos títulos, 533 foram excluídas, restando 14 para leitura dos resumos. Após esta etapa, oito estudos foram excluídos, totalizando seis artigos para leitura na íntegra. Houve dois momentos de exclusão, segundo o critério de afastamento do tema estabelecido: o primeiro após a leitura dos títulos e resumos e o segundo depois da leitura na íntegra dos artigos. Assim, finalizamos o processo de revisão com cinco artigos. A FIGURA 1 apresenta os resultados de forma sintética.

FIGURA 1 – FLUXOGRAMA – ETAPAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS ARTIGOS



FONTE: Batista e Mariotti (2022).

Como etapa seguinte às buscas nas bases de dados, apresentamos a identificação dos artigos selecionados. Foi realizada uma caracterização dos artigos com o objetivo de obter os seguintes dados: título, periódico, qualis, autores, base, ano, país, objetivo, amostra e método com o objetivo de identificá-los e organizá-los. O QUADRO 1 apresenta esses dados, em ordem cronológica de publicação (do mais antigo ao mais recente); para identificação dos estudos ao longo do texto, os numeramos de A1 a A5.

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

(início)

	Título; periódico; base de dados	País do(s) autor(es); ano de publicação	Objetivo	Participantes Amostra	Método
A1	A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas EDUCAÇÃO EM REVISTA Base: BVS	Brasil 2018 ROSSATO, M.; MATOS, F. J.; PAULA, M. R. de	Analisar como está constituída a subjetividade de professores expressa por meio das ações e relações pedagógicas vivenciadas no cotidiano da escola	5 professores do Ensino Médio e Superior	Pesquisa metodologicament e orientada pela Epistemologia Qualitativa. Utilizou-se Complemento de frases e Entrevistas

(conclusão)

Título; periódico; base de dados		País do(s) autor(es); ano de publicação	Objetivo	Participantes Amostra	Método
A2	Subjetividade docente e diálogos com a infância: encontros, escutas e educação Dialogia Base: WEB OF SCIENCE	Brasil 2019 DÍAZ, B. D.; TACCA, C. M.	Discutir os processos subjetivos que configuram a formação e a prática docente na educação infantil	Uma professora	Estudo de caso Metodologia Construtiva-interpretativa
A3	O processo de constituir-se professor na relação objetivada-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência Educação & Formação Base: WEB OF SCIENCE	Brasil 2019 SOUSA, E. M. S.; MARQUES, E. de S. A.	Analisar significados e sentidos produzidos por professores sobre seu percurso histórico de desenvolvimento. Compreender as mediações que foram determinantes para que estes profissionais tenham se constituído professores da Educação Básica	29 professores das séries finais do Ensino Fundamental de diversas áreas do conhecimento	Questionário com dados analisados pelo software Nudist
A4	Sentidos subjetivos em el proceso de enseñanza de um maestro: un estudio de caso Revista Puertorriqueña de Psicología Base: PSYCINFO	Porto Rico 2019 CAMEJO, R. J. S.; RAMOS, G. T.; ESTRADA, S. S.	Explorar as experiências emocionais de um professor do ensino fundamental público por meio da categoria de sentido subjetivo	Um professor do Ensino Fundamental público	Estudo de caso Dinâmica conversacional – entrevista aberta Composição escrita Construção de uma colagem
A5	Professor é uma pessoa – Constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo Novos Estudos Base: SCOPUS	Brasil 2020 GUIMARÃES, D.; ARENARI, R.	Compreender as subjetividades docentes da periferia de São Paulo	25 professores	Metodologia Q e grupos focais

FONTE: Batista e Mariotti (2022).

Rossato, Matos e Paula (2018) dialogam sobre a constituição da subjetividade dos professores a partir de um olhar direcionado para as ações e relações pedagógicas vividas no cotidiano escolar. Os autores apresentam a expressão “ações e relações pedagógicas” (p.1) justificando a importância de ultrapassar os significados embutidos no conceito de prática pedagógica, que tradicionalmente revela o “conjunto de atividades a serem desempenhadas no exercício da profissão docente” (p. 2). Apresentam reflexões sobre a importância do processo formativo, a subjetividade na perspectiva cultural-histórica e os campos de ineleabilidade emergentes da pesquisa.

Díaz e Tacca (2019) apresentam um estudo sobre a configuração da formação e da prática docente das professoras da Educação Infantil a partir de um estudo de caso. Teórica e metodologicamente, o artigo se dedica a analisar a história de vida da professora, bem como os valores e as práticas docentes no ambiente escolar do qual faz parte, compreendendo a escola como um espaço de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e produção do conhecimento tanto para as professoras como para os alunos.

Sousa e Marques (2019) discutem as produções subjetivas dos professores, considerando seus percursos históricos e mediações determinantes para a constituição dos profissionais como professores da Educação Básica. Partem do pressuposto de que os docentes não nascem professores, mas se constituem histórica e socialmente. Tais mediações geram significações que, segundo os autores, podem ser determinantes para a escolha pela docência. O artigo, de abordagem qualitativa, é bastante relevante, embora utilize outra abordagem epistemológica e teórica (questionários, cujos dados foram analisados por meio do *software* Nudist).

Camejo, Ramos e Estrada (2019) exploram, em um estudo de caso, a constituição da subjetividade de um professor a partir da categoria de sentido subjetivo. Apresentam a superação da ideia de um professor fragmentado, que o reduz a um mero transmissor de conhecimento. Propõem o reconhecimento do ato de ensinar como “historicamente situado, culturalmente mediado e socialmente executado por sujeitos particulares” (CAMEJO; RAMOS; ESTRADA, 2019, p. 323). Outro aspecto importante é a consideração da “experiência emocional do ensino” (p. 323), que compreende a dimensão afetiva do ato de ensinar.

Finalmente, Novaes (2020) busca compreender as subjetividades docentes da periferia de São Paulo, de forma a contribuir com um debate sobre “políticas de subjetividade” (p. 60). O estudo apresenta uma síntese de duas pesquisas mais extensas e utilizou frases que, segundo a autora, foram ordenadas pelos profissionais de forma a evidenciar o mal-estar docente e o tempo de docência como fator de destaque. O artigo distancia-se muito da perspectiva adotada neste estudo.

O QUADRO 2 apresenta um resumo das abordagens sobre subjetividade de cada artigo. Enquanto a primeira coluna menciona a teoria ou perspectiva teórica adotada nos artigos, na segunda coluna constam os autores usados para conceituar a subjetividade. Evidencia-se, como autor principal de referência, González Rey, sendo citado em três artigos e como perspectiva relevante em mais um.

QUADRO 2 – ESTUDOS SELECIONADOS E AUTORES DE REFERÊNCIA

Concepção de subjetividade	Autor de referência
Teoria da Subjetividade	Fernando González Rey
Teoria da Subjetividade	Fernando González Rey
Não especificada	Marx (1996), Saviani (2003, 2015), Vigotsky (1991, 1996, 2009), Freire (1979) e Tuleski (2008), dentre outros
Teoria da Subjetividade	Fernando González Rey
Psicologia Social	Novaes (2020), Sousa (2013)

FONTE: Batista e Mariotti (2022).

Após a leitura integral dos cinco artigos selecionados para esta revisão, constatou-se o predomínio da Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey como principal aporte teórico para os estudos que tratam da constituição da subjetividade dos professores. Da mesma forma, a Epistemologia Qualitativa, do mesmo autor, apresenta-se como prioritária na busca pela configuração subjetiva desses profissionais.

Para ampliar a discussão sobre a constituição da subjetividade das professoras da Educação Infantil, buscamos outras referências dos autores dos artigos, bem como de González Rey e de outros teóricos que discutem a temática.

A subjetividade compreendida na perspectiva histórico-cultural é o primeiro aspecto importante que merece ser abordado e que emergiu desta revisão da literatura. Esse panorama colabora para a compreensão da subjetividade na

educação e se apresenta como uma possibilidade para os estudos da constituição subjetiva dos professores, favorecendo os processos formativos como promotores de aprendizagem e desenvolvimento (MADEIRA-COELHO; VAZ; KAISER, 2019).

A perspectiva teórica da subjetividade assume o conceito de sentido subjetivo como a unidade de aspectos simbólico-emocionais das pessoas constituídos na relação com a dimensão cultural e social que as configuram. Desdobram-se daí concepções educacionais comprometidas com os sujeitos em seus contextos histórico-culturais e as produções subjetivas, como marcas igualmente importantes que participam nos processos do cotidiano escolar e, portanto, devem estar presentes em práticas formativas da profissionalidade docente. (MADEIRA-COELHO; VAZ; KAISER, 2019, p. 72).

Segundo Montenegro (2012), “o homem abordado nesta perspectiva não é apenas o reflexo do social, mas um ser dotado de capacidade de interpretar, de agir e de modificar o mundo e, nesse processo dialético, vai construindo-se como ser humano” (p. 43).

Para González Rey (2017), a subjetividade é compreendida como um sistema complexo, dinâmico, vivo e em permanente construção. A partir de experiências simbólico-emocionais, nem sempre lineares e harmônicas, esse sistema se constitui no presente, mas também no passado; por isso, é importante

[...] compreender como os sentidos subjetivos produzidos em experiências vividas no passado desse profissional, bem como as expectativas que ele tem em relação ao seu futuro, estão no desenho metodológico da ação e das relações do professor no tempo presente. (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018, p. 5).

A compreensão da subjetividade com ênfase no processo de constituição engendrada pelos aspectos culturais e sociais possibilita a individualização das experiências valorizando, como sugere González Rey (2017), o singular como instância legítima de construção do conhecimento. Esse viés também favorece o entendimento do caráter ininterrupto e não linear dos sentidos subjetivos oriundos das experiências vividas pelos sujeitos. Em permanente reorganização, a subjetividade vai progressivamente se constituindo, em um fluxo constante de reorganizações e ressignificações (SCOZ; TACCA; CASTANHO, 2012).

A valorização do singular não invalida a relação indireta entre individual e social. Da mesma forma, os saberes docentes não se constituem unicamente de

forma externa, mas também, e de forma igualmente significativa, nas relações vividas no ambiente da escola. Conforme afirma González Rey (2008):

A ênfase nos aspectos cognitivos-intelectuais da aprendizagem, a qual foi entendida mais como resultado de capacidades intelectuais e dos processos de operação como sistemas de informação, deixou pouca margem para a compreensão dos aspectos subjetivos e sociais que são parte do processo de aprender. (p. 29).

No contexto da escola, as interações são “vivas, contraditórias e multidimensionais” (SCOZ; TACCA; CASTANHO, 2012, p. 137) e não se dão apenas na relação direta entre a professora que ensina e o aluno que aprende. Elas são fluídas, ininterruptas, diversas e acontecem de diferentes formas e ganham muitos e diversos sentidos para cada sujeito, mesmo que compartilhem o mesmo espaço e contexto. Dessa forma, é possível concluir de acordo com as autoras que “o sistema relacional é assim constituído de forma ativa pelo sujeito que dá sentido aos diferentes elementos presentes no contexto” (p. 137).

Ao considerar que, entrelaçados aos sentidos subjetivos oriundos das experiências vividas na escola, o sujeito ainda tem, constituindo a sua subjetividade, uma bagagem incompleta de outros tantos sentidos que emergem constantemente de todas as experiências vividas nos diferentes espaços pelos quais circula, é possível perceber o caráter dinâmico e processual da subjetividade e a reconfiguração constante dos sentidos subjetivos. Essa dinamicidade e o aspecto multidimensional da subjetividade conferem ao sujeito uma posição ativa, redirecionando o lugar de “consequência/resultados” de suas experiências para uma posição de poder de escolhas e tomadas de decisão (GONZÁLEZ REY, 2017).

A história dos sujeitos, escrita paulatinamente e entremeada por incertezas e contradições, ainda se relaciona com a cultura na qual o sujeito está inserido. A cultura é um importante elemento constituinte da subjetividade social e não pode ser desconsiderado na configuração subjetiva dos sujeitos que ocupam o espaço escolar.

Outro aspecto que emerge desta revisão e merece destaque é a compreensão de que a ação da professora pode extrapolar a prática transmissiva, evidenciando o caráter autoral da profissão docente. Essa prática autoral e consciente tem relação direta com outro aspecto importante nesta discussão: o

caráter histórico, simbólico e emocional da constituição da subjetividade da professora da Educação Infantil.

Rossato, Matos e Paula (2018) incitam o diálogo sobre a forma como a subjetividade se constitui e se manifesta nas “ações e relações” (p. 1) pedagógicas. Os autores fazem essa proposição a partir desta terminologia específica e proposital e a defendem em detrimento do conceito de prática pedagógica, que pode ser compreendido como um conjunto de atividades que a professora desenvolve no exercício da sua profissão. Tal concepção de trabalho docente está pautada na visão de um contexto escolar imutável, engessado e que não condiz com o ambiente vivo da escola.

O ambiente, permanentemente permeado por experiências, relações, aprendizagem e desenvolvimento, não diz respeito apenas às crianças, mas sim a todos os sujeitos que constituem esse contexto, e que são, na mesma medida, constituídos por ele. Dessa forma, a ideia de que apenas as crianças, por serem alunos, se desenvolvem na escola, acaba por incutir nas professoras uma concepção equivocada de que basta seguir métodos e técnicas para que sua estratégia profissional seja considerada assertiva. Entretanto, conforme apontam González Rey, Martínez e Puentes (2019), a reprodução de técnicas e estratégias não garante que as necessidades reais do contexto serão de fato atendidas.

Em cursos e atividades de formação de professores, temos constatado, muitas vezes, o predomínio, de uma aprendizagem meramente reprodutiva que não tem impacto na prática real, nem nas mudanças que ela demanda. (p. 18).

Díaz e Tacca (2019) contribuem a essa discussão ao apresentar uma reflexão a partir do relato de uma professora. Segundo os autores, “o estudo e a formação se tornam aspectos que a motivam e que a mobilizam em busca de uma prática comprometida” (26). Da mesma forma, González Rey (2008) afirma que “o processo de se tornar sujeito da aprendizagem vai envolver o professor como facilitador, não como ‘transmissor’ do conhecimento” (p. 41). Essa é a professora a qual nos referimos, que extrapola os livros e é ousada o suficiente para defender sua prática autoral, obviamente permeada por muitos estudos e reflexões – e não apenas em achismos, crenças e na repetição das práticas dominantes.

O professor precisa reconhecer-se e ser reconhecido em sua possibilidade de se expressar como sujeito, por meio de ações e relações pedagógicas conscientes intencionais, críticas e comprometidas com o trabalho que desenvolve. (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018, p. 4).

A defesa de uma prática docente autoral reconhece, ao mesmo tempo, o valor da diversidade dos sentidos subjetivos e a importância do contexto escolar (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2019). Conforme apontam os autores, é de conhecimento que muitos professores conduzem suas práticas muito mais pelo que viveram como alunos do que pelo que aprenderam (ou acreditavam que deveriam ter aprendido) nos cursos de formação docente. Essa afirmação evidencia a importância do caráter subjetivo atribuído às experiências vividas; por isso, “a subjetividade do professor como parte constitutiva de sua ação profissional deve ser considerada e nunca desvalorizada nos programas de formação” (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2019, p. 18).

Segundo Rossato, Matos e Paula (2018),

O papel da história na formação dos professores – história pessoal e história da Educação – revela que passado, presente e futuro coexistem em diálogo, sendo o mote da constituição do sujeito histórico. [...] O passado sobrevive no presente e os tempos, para cada indivíduo, são subjetivados de modos diferentes. (p. 4).

As histórias pessoal e social formam uma trama de sentidos repleta de valor simbólico e emocional para cada sujeito de forma única e individual. Respeitar essa singularidade significa considerar o processo de constituição do sujeito histórico, da subjetividade social e da configuração subjetiva, em particular, das professoras da Educação Infantil, uma vez que “a experiência vivida pelo educador não se racionaliza em termos de instrumento de trabalho, mas como constituição subjetiva” (DÍAZ; TACCA, 2019, p. 22).

Essas reflexões conduzem à superação de uma concepção de formação docente que instrumentaliza, fragmenta e faz uso de estratégias, muitas vezes externas à professora, com o objetivo de “enquadrar” a prática, excluindo sua individualidade e identidade no seu fazer junto aos bebês e crianças. Tal movimento, engessado e limitado, desqualifica a ação autoral e genuína da professora, propositalmente desconectando sua história, suas emoções e suas experiências da ação docente. Nesse sentido, estudar qualitativamente a constituição subjetiva das

professoras e a maneira pela qual os processos formativos podem evidenciar e valorizar os sentidos subjetivos construídos ao longo do processo de desenvolvimento profissional é um caminho possível para compreender “a produção simbólica e emocional como unidade dos processos humanos” (DÍAZ; TACCA, 2019, p. 23).

Dessa forma, concordamos que

O professor não é executor de uma prática, é um ser complexo que tem suas ações e relações pautadas pelo modo como está constituída sua subjetividade naquele momento, podendo constituir-se e expressar-se de modo distinto diante de experiências que gerem novas produções subjetivas. (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018, p. 7).

Essa é a professora que, implicada em sua prática, configura-se como autora de suas ações e que, mesmo que de forma inconsciente, encontra sentido em seu fazer junto aos bebês e crianças da Educação Infantil.

Em suma, o ambiente da escola, tradicionalmente concebido, produz sentidos subjetivos distintos dos produzidos no ambiente da escola da Educação Infantil. Ao considerar o espaço e as características das relações, o “formato” do trabalho pouco se parece – ou pouco deveria parecer – com o ambiente da escola do Ensino Fundamental e Médio, não apenas pela faixa etária das crianças, embora esse seja um aspecto importante, mas porque a constituição histórica da carreira da professora da Educação Infantil é muito diferente da carreira dos professores das outras etapas da Educação Básica. Por todos esses fatores, a constituição subjetiva das professoras da Educação Infantil merece um olhar comprometido e criterioso. Constituir-se professora junto aos bebês e crianças bem pequenas não é o mesmo processo pelo qual uma professora do Ensino Fundamental passa.

No ambiente da Educação Infantil – mesmo que ela se insira no mesmo espaço físico que outras etapas – estar com as crianças implica em uma disponibilidade diferente, pois a postura não é a mesma. Sendo assim, considera-se que os sentidos subjetivos que emergem desses espaços e relações também são outros. Desse modo, estudar a constituição da subjetividade dessas profissionais, na perspectiva histórico-cultural e sob a concepção da Teoria da Subjetividade, envolve os pormenores do processo histórico de constituição desta carreira e respeita os meandros de uma profissão ainda em constituição e consolidação.

3.3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O cenário da Educação Infantil brasileira é bastante sinuoso e complexo; por ser o contexto onde se desenrola a presente pesquisa, é importante apresentá-lo. Ele será investigado a partir da legislação vigente, uma vez que é de grande importância tanto para a garantia dos direitos dos bebês e das crianças como para a qualificação dos profissionais que atuam com essa faixa etária.

Cabe destacar também que a legislação vigente apresenta um cenário ideal e que muito possivelmente não é o que de fato acontece em muitas redes de ensino públicas e privadas, por motivos tais como as políticas públicas municipais, já que os municípios são responsáveis pela organização e oferta de vagas nessa primeira etapa da educação básica.

O QUADRO 3 apresenta uma síntese da legislação federal cujo objetivo é garantir o atendimento qualificado e respeitoso para bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade em todo o território nacional. A análise apresentada na sequência se detém nos principais documentos vigentes, por terem maior impacto no desenvolvimento desta pesquisa. São eles: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

QUADRO 3 – LEGISLAÇÃO FEDERAL SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Documento	Ano
Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	1998
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	1999
Plano Nacional de Educação	2001
Lei 11.114 - Institui a obrigatoriedade de matrícula de crianças a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental	2005
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos	2006
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2006
EC Nº 59 - Institui a obrigatoriedade da educação para pessoas dos 4 aos 17 anos	2009
Parecer 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009
Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2021	2011
Lei 12.796 - Normatiza a EC nº 59 e altera o texto da LDB - obrigatoriedade e a gratuidade da educação a partir dos 4 anos	2013
PNE - Determina prazo até 2016 para universalização da pré-escola	2014
Resolução 02/2017 - Base Nacional Comum Curricular	2017

FONTE: Batista e Mariotti (2022).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi um marco nos estudos e discussões sobre as concepções de criança e de infâncias e a garantia dos seus direitos. Em seu artigo 277, a Constituição considera as especificidades dessa etapa do desenvolvimento do ser humano, ao prever a prioridade da garantia dos seus direitos das crianças e adolescentes e sua proteção integral como responsabilidade do Estado, da sociedade e da família.

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, não paginado).

Durante a década de 1990 e no início do século XXI, uma série de marcos legais se desdobraram a partir da Constituição Federal, dentre os quais podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) substituiu o Código de Menores de 1927; em seus seis primeiros artigos, reafirma de forma detalhada a tentativa de garantir o que a Constituição determina quanto à proteção integral e à garantia de efetivação de direitos, bem como a preferência do direcionamento de recursos e da atenção, proteção, cuidados e serviços públicos para esses indivíduos em fase de pleno desenvolvimento.

É de suma importância enfatizar a proibição, explicitada no parágrafo único das disposições preliminares do ECA, de qualquer tipo de discriminação na garantia dos direitos de todas as crianças e adolescentes.

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990, não paginado).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) (BRASIL, 1996) incluiu, em seu artigo 4º, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Instituiu também as etapas da Educação Infantil no seguinte formato: creche, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos. Posteriormente, a Lei 12.769/2013 (BRASIL, 2013) fixou a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos 4 anos na etapa da pré-escola. A importância dessas ações destaca a legitimidade de um trabalho pedagógico sério, responsável e comprometido, alcançado mediante muito estudo e qualificação, realizado junto aos bebês e crianças dessa etapa. Fica implícita a ideia de que não basta cuidar: é preciso também educar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e sua subsequente revisão, em 2019, apresentam um novo paradigma de trabalho com a Educação Infantil. Supera-se o caráter assistencialista e passa-se a galgar um caminho de compreensão da criança em sua totalidade, bem como o respeito às

especificidades dessa faixa etária e a busca por uma identidade de trabalho própria e singular junto às crianças dessa etapa de desenvolvimento.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 84).

As Diretrizes são um marco no que diz respeito à concepção de criança, ao considerá-la como

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 84).

O documento é precursor ao fortalecer um trabalho que não fragmenta as ações de cuidar e educar; ao contrário, enfatiza essas ações como indissociáveis, validando-as de forma a garantir que ambas tenham o mesmo valor na estruturação dos currículos e no planejamento docente. As Diretrizes também declaram a importância das interações e das brincadeiras, definindo-as em seu artigo 9º como eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil, em um cotidiano permeado por experiências significativas (BRASIL, 2009).

Finalmente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentando o conceito de intencionalidade educativa e uma nova estruturação para que o professor promova experiências diversificadas a partir de uma organização curricular denominada de “campos de experiência”.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil têm como objetivo assegurar

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Para que se garanta tais condições, a BNCC enfatiza a necessidade da intencionalidade pedagógica, que

[...] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2009, p. 38).

As condições e intencionalidades se desdobram em experiências organizadas e promovidas nos campos de experiências, que constituem “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2009, p. 40).

Espera-se que a Educação Infantil em todo o Brasil, seja pública ou privada, esteja de fato organizada a partir da legislação vigente aqui apresentada, alicerçada em um aporte teórico coerente e consolidado que evidencia uma Educação Infantil que não carrega mais o estigma do assistencialismo, tampouco a incompletude da ideia de mera preparação para o Ensino Fundamental.

Dessa forma, fica cada vez mais evidente a consolidação da identidade do trabalho realizado com os bebês e as crianças, a absoluta necessidade da formação inicial e continuada devidamente qualificada para a garantia dos direitos desses sujeitos e a valorização da prática intencional e autoral dos professores, considerando-os como os profissionais capazes e competentes que efetivamente são.

A presente revisão de literatura procurou dar visibilidade a aspectos nem sempre considerados relevantes na docência da Educação Infantil. Procurou investigar, na literatura científica recente, as discussões sobre a constituição da subjetividade da professora que atua com os bebês e as crianças.

A partir do levantamento dos estudos, ficou evidente a necessidade de mais pesquisas que se debrucem sobre a subjetividade das professoras da Educação Infantil, considerando que seu fazer possui especificidades que diferenciam muito essa docência do trabalho realizado em outras etapas.

4 RESULTADOS

4.1 CONSTRUÇÃO DA TEORIA

Para a construção da teoria a que esta pesquisa se propõe, alicerçada na Epistemologia Qualitativa, optou-se pela lógica configuracional proposta por Gonzalez Rey (2017) para a produção processual do conhecimento.

Compreende-se a lógica configuracional como o processo de construção da teoria pautado na tessitura entre a reflexão teórica e empírica do pesquisador e as informações oriundas dos momentos empíricos. A expressão do sujeito configura-se como a principal fonte de informações; é ela que, perpassada pela reflexividade do pesquisador, dá origem ao conteúdo que caracteriza a construção teórica resultante da pesquisa. Segundo Martínez e González Rey (2017), a lógica configuracional “se configura num jogo permanente de indicadores e ideias que aparecem sem outro apoio que a própria construção do pesquisador, que é o aspecto central desse processo (p. 111).

Foram realizadas, ao todo, quatro entrevistas individuais, no formato *online* em função do estado pandêmico, com duração entre 45 minutos e 1 hora e 45 minutos cada, conforme a disponibilidade e o desejo da professora participante em compartilhar informações em profundidade.

Durante as entrevistas, imediatamente tive *insights* sobre o conteúdo que as professoras apresentavam. Não raro, me identifiquei com situações vividas; considerando que esse é um processo que manifesta também as minhas experiências, foi possível fazer um primeiro levantamento dos indicadores. Na sequência, as entrevistas foram transcritas, perfazendo um total de 122 laudas de conteúdo.

A transcrição foi o primeiro momento importante de contato com o conteúdo, uma vez que somente foram transcritas após a realização das quatro entrevistas. Dessa forma, foi possível estabelecer relações entre elas em um segundo momento, no levantamento de possíveis indicadores.

A etapa de reflexão sobre o conteúdo dos diálogos, realizada individualmente pelas participantes, foi essencial no processo de construção da teoria. As professoras receberam suas entrevistas transcritas e tiveram a oportunidade de se encontrarem com as experiências que narraram, refletir sobre

elas, incluir detalhes importantes e excluir aspectos que, sob um segundo olhar, não fossem significativos ou que simplesmente desejassem não expor, sem a necessidade de qualquer justificativa. Essa nova perspectiva de cada participante sobre suas experiências aprofundou e complexificou o tecido de informações.

O terceiro momento aconteceu quando li novamente as entrevistas após o olhar das participantes e retornei aos indicadores levantados durante as entrevistas, após a primeira leitura. Com esse último momento de reflexão individual, os indicadores identificados e que serão discutidos durante a apresentação da construção da teoria nessa pesquisa são apresentados a seguir, sem classificações em ordem de importância e tampouco qualquer relação de hierarquia. São eles:

- Professores e a questão da figura de autoridade;
- As experiências do adolescente na escola;
- A professora que eu tive, a professora que me ensinaram a ser e a professora que eu sou.

4.2 PROFESSORES E A QUESTÃO DA FIGURA DE AUTORIDADE

A questão da figura de autoridade dos professores foi um aspecto de grande relevância na pesquisa. As professoras participantes narraram suas experiências sob seu ponto de vista enquanto estudantes; exatamente por isso a discussão se faz tão necessária: são professoras evidenciando, de forma consciente ou não, que o vínculo estabelecido entre professora e estudante é algo que marcou suas experiências escolares a ponto de reverberar em suas falas na vida adulta.

A ideia que se criou em torno da autoridade inquestionável do professor, essa figura de autoridade e de poder que tudo sabe, que tem todas as respostas e as melhores soluções, ganhou grandes proporções e certamente constitui um elemento da subjetividade. É possível afirmar que a autoridade é um indicador, nessa configuração subjetiva, de boa parte dos profissionais que hoje desenvolvem suas carreiras como docentes nos mais diversos níveis de ensino e, possivelmente, de alguma forma e em alguma medida, também constituirá a subjetividade das professoras que participaram desta pesquisa.

O relato de Letícia, apresentado a seguir, ilustra a temática da discussão desse indicador: o vínculo e a autoridade na relação que se constrói entre uma

professora e um estudante (criança, adolescente ou adulto). Obviamente, há uma clara distinção entre as relações que se estabelecem entre seres humanos crianças e adultos; porém, aqui nos detemos à discussão do papel da professora nessa relação. Ao buscar compreender como essa relação se estabelece na realidade estudada, retornei às falas das professoras e recorri às minhas experiências, tanto como docente quanto como criança/estudante, e algumas reflexões emergiram.

A ideia da posição hierárquica da professora parece garantir um suposto poder, usado de forma a garantir autoridade ou como uma possibilidade de criação de vínculos. Analisemos a história contada pela professora Letícia sobre uma situação vivida com um professor de Matemática:

[...] E então um dia em casa falaram: “ah, é porque você é burra”. Então eu pensei: “nunca vou aprender matemática”. E quando eu cheguei na escola e o professor falou “você consegue” e fez a pipa comigo, foi muito mais do que ele me ensinar geometria. Ele olhou pra mim e falou: “você não é burra, você é capaz”, e hoje eu sou uma das pessoas mais inteligentes que tem na minha casa. (Letícia)

No relato da professora Letícia é possível perceber que seu professor de Matemática utilizou saberes sobre a disciplina e metodologias de ensino-aprendizagem para incentivá-la a alcançar novos conhecimentos e ajudá-la a construir ferramentas para que acreditasse em seu potencial e continuasse avançando. Letícia soube que esse professor acreditava nela; recebeu incentivo e credibilidade de um professor que sabia mais do que ela sobre Matemática e que, ainda assim, ajudou-a a perceber que ela também era capaz de acessar esses conhecimentos.

Um aspecto que se destaca é que o ponto de vista do professor tem mais relevância do que as falas escutadas em casa; nesse sentido, percebe-se claramente uma dinâmica de autoridade, em que o professor está apto a dizer que essa estudante é inteligente. Nesse caso, percebe-se o aspecto positivo; mas e nos casos em que a figura docente exerce influência negativa?

Nota-se que o professor mencionado por Letícia foge do formato de uma aula tradicional, buscando outras formas de ajudar os estudantes a aprender. Ele usa seus saberes de forma a garantir que seus estudantes aprendam, como se permitisse e facilitasse o acesso dos estudantes aos saberes que ele já possui como professor de Matemática. Trata-se claramente de um professor que acredita no

potencial de cada estudante, que não desiste de nenhum deles e que busca formas diversificadas de fazer com que acessem o conhecimento.

No próximo trecho de fala da mesma professora, fica clara a admiração e o sentimento de gratidão de Letícia por seu professor de Matemática. Pode-se perceber o quanto as ações desse profissional foram impactantes em seus processos de vida pessoal e profissional.

[...] Quando eu penso num professor, eu realmente lembro do professor C. e da professora R., que foram pessoas que realmente fizeram diferença na minha vida de uma maneira muito positiva. Se não fosse eles ali, talvez a forma que eu olho pra educação hoje não fosse a mesma. Porque a gente estuda muito, a gente vê o quanto eles fizeram lá atrás [...]. E eu falo “nossa”... Lá atrás eles fizeram, então eles já estavam com passo lá na frente, e realmente esse passo deles, esse olhar deles, fez toda a diferença tanto na minha formação profissional quanto na minha formação pessoal. (Letícia)

A mesma professora relata outra situação, dessa vez com um professor de Inglês, que trilhou o caminho oposto:

[...] eu tinha um professor de inglês que pedia um livro bem fininho, que era obrigado a ter. Eu lembro que a gente comprava aqueles livros usados; o povo do segundo não ia mais usar, então eles vendiam. Então eu lembro que ele falou “quem comprou o livro novo faz tal parte e quem comprou o livro velho, vai trazer aqui e apagar com a borracha na minha frente. Eu quis morrer apagando, porque além de ser humilhante comprar o livro velho, porque ele fazia a situação ser mais humilhante, porque era obrigatório ter esse livro e ele não era um livro didático e não era um livro que estava na lista de materiais, era um livro que ele queria usar e tinha que ser aquele livro. Se você não comprasse aquele livro, você tinha que copiar a página inteira porque ele não passava no quadro. Então o livro foi essa luta. E naquela época, né, quem ia falar por mim? Eu achei que era correto. Hoje em dia, se eu vejo um professor fazendo isso, eu pergunto “você tá ficando doido?” E ele fazia a gente apagar ali, na frente de todo mundo, pra não pegar as respostas, porque ele só trabalhava isso a vida inteira, aquele mesmo livro, daquele mesmo jeito, então não podia ter as respostas. E eu lembro que foi muito ruim essa aula de inglês e hoje eu tenho uma aversão a inglês. (Letícia)

É possível entender que esse profissional usava sua posição de autoridade enquanto professor para exigir o uso de um livro, preferencialmente novo, em suas aulas. O livro não constava na lista de materiais que deveriam ser adquiridos pelas famílias para o uso dos estudantes; o docente submetia os estudantes ao constrangimento de apagar todo o livro, caso fosse usado, diante dele – e, por consequência, diante de seus pares. Claramente esse profissional não estava

interessado em aproximar-se dos estudantes; para ele, era mais importante manter sua posição na hierarquia da escola, em que os professores mandam nos estudantes, fazendo valer sua autoridade.

A partir dos dois exemplos apresentados pela professora Letícia, revisei minhas experiências como estudante e professora; mesmo ocupando diferentes posições hierárquicas, sempre ficou evidente para mim o quanto o poder de uma posição supostamente “mais alta” confere não apenas autoridade, mas também superioridade. Nessa escala, os estudantes são os que mais são submetidos a intransigências e atitudes autoritárias, sofrendo inclusive humilhações, como o caso relatado por Letícia.

A figura do professor detentor de todo o conhecimento e, por consequência, de toda a autoridade ainda é muito evidente no cotidiano das escolas. Formas de controlar os estudantes, como carteiras alinhadas e filas que não favorecem a conversa, são recursos autoritários usados pelos profissionais para deixar claro “quem manda” e o que se espera daqueles que estão sentados nas carteiras. O silêncio a todo custo e o uso arbitrário de desculpas para não evidenciar o erro dos profissionais são usados de forma clara e autorizada, quase que validada, por todos os que fazem parte daquela comunidade escolar – “quase” validada, pois a escola também exerce um papel de controle sobre a comunidade da qual faz parte e, mesmo não concordando, poucos ousam questionar o que acontece na escola.

O não-saber dos estudantes parece conferir ao professor a autoridade necessária para determinar como eles devem agir para alcançar o saber. Certamente essa ideia foi construída ao longo de muitos anos e incutida na sociedade de forma a se tornar uma verdade quase absoluta, pois, ainda que não sejam a maioria, existem aqueles que questionam – como é o caso desta pesquisadora.

Para sustentar e manter a autoridade que lhe foi conferida histórica e socialmente, o professor mostra-se capaz de formas de violência velada, como aconteceu com a professora Letícia e seu professor de Inglês.

O relato a seguir, da professora Catarina, conta uma situação com uma professora de Matemática:

[...] eu nunca tinha tido essa dificuldade em matemática, mas na quinta série eu tive uma professora de matemática muito rígida, ela era um tanto quanto impaciente, e aí eu me lembro de um dia em que uma das meninas da sala fez uma pergunta pra ela e ela deu um berro na sala, porque a pergunta era uma dúvida que eu também tinha e estava assim “vou perguntar ou não vou perguntar”. E daí a menina perguntou e veio o berro da professora, que segundo ela, a menina não sabia o que perguntar porque não estava prestando atenção, e era bem naquela época de começar a fazer contas. (Catarina)

Quando sua autoridade foi desafiada, essa professora, que possivelmente esperava silêncio absoluto da sua turma para transmitir o conteúdo, manifestou seu descontentamento culpando a estudante por uma dúvida que teria por obrigação esclarecer. Não é possível saber se a criança em questão conversou mesmo ou não; porém a irrelevância dessa informação é corroborada quando percebemos que Catarina tinha a mesma dúvida e não a expressou, com medo da reação da professora. Ou seja, mesmo sem sequer ter conversado, ela teve medo de se tornar o alvo da agressividade da professora. Ter sua capacidade de transmitir um conteúdo questionada irritou a professora a tal ponto que, em um rompante violento, gritou com a estudante, culpabilizando-a pela própria dúvida.

Chama a atenção o quanto a escola contribui para que possamos responder – ou não – às expectativas das figuras de autoridade, que inclusive transcendem o ambiente escolar. O ato de violência da professora também ensina algo sobre autoridade e fundamentalmente sobre o comportamento adequado: não ter dúvidas é, certamente, um comportamento adequado.

Em outro relato, a mesma professora narra uma situação ocorrida na faculdade:

Eu tive um caso com uma professora de metodologia de história que passou um artigo que falava sobre os conceitos históricos que aparecem em revistas como a *Recreio* e em filmes animados tipo *Hércules* que contam histórias de metodologia grega e como isso pode ser prejudicial, pois não contam como era de verdade; ela falava dos *Flintstones* e dos *Jetsons*. Era no quarto ano e eu já estava meio de saco cheio e eu falei: “Olha professora, sinceramente, eu achei que esse artigo está descontextualizado porque a revista *Recreio* nem existe mais, as crianças hoje em dia nem assistem *Flintstones* e no artigo dizia que a Disney fazia apologia ao capitalismo e eu falei que não achava que fosse uma grande apologia, eu acho que fez uma analogia com o Rolex, uma piada, não sei, eu acho que não gostei muito desse artigo”. E ela falou “ah, é mesmo” e passou pra outra coisa, me ignorou completamente e eu fiquei muito chateada aquele dia e eu fiquei pensando: “É sério, eu tô participando da aula e você vai me ignorar” [...]. Eu fiquei muito ofendida com o “ah, é mesmo”. (Catarina)

A partir do relato de Catarina, podemos perceber claramente o desprezo de sua professora pelos saberes da então estudante de Pedagogia. Fica evidente que os apontamentos levantados pela estudante não eram importantes para a docente, uma vez que sequer uma simples explicação foi emitida para a estudante, na intenção de promover um debate de pontos de vista – ou, no caso de a professora acreditar fielmente que seus saberes são inquestionáveis, buscar entender o que a estudante estava apresentando como saber para ajudá-la a avançar. A professora escolheu não responder ao questionamento da estudante; houve um “não lugar”, expressando que o saber que não é corroborado pela professora não é saber, nem dúvida – não é nada, algo a ser ignorado.

O saber acadêmico, hipervalorizado e pouco contestado, confere aos professores uma posição inatingível para a maioria dos estudantes. A admiração por um professor que sabe muitas coisas e tem interesse de ajudar os estudantes a também alcançar esses saberes passa então a dar lugar a um profissional arrogante e superior, o qual não se deve contestar ou contrariar. A relação verticalizada, que evidencia a posição de poder de um sob o outro, certamente não facilita o processo de aprendizagem e tampouco favorece o vínculo entre professor e estudante.

Muitas vezes o conhecimento acumulado ao longo dos anos de estudo acaba sendo utilizado pelos professores para minimizar o estudante em sua posição de aprendiz, posição essa que o próprio professor já esteve e muitas vezes ainda está. Também é comum observar professores que fazem demonstrações públicas de poder, como no caso da professora Letícia, que foi obrigada a apagar o livro usado na frente da turma. Esse ato de constrangimento e violência confere ao professor uma autoridade que, de forma desenfreada e sem limites, ultrapassa a barreira da escola e possivelmente reverberará na vida dos estudantes.

Quando um estudante se sente humilhado ou constrangido, certamente não voltará a perguntar sobre o conteúdo. Quando seu apontamento não é acolhido pela professora, muito provavelmente não se manifestará novamente. Por que muitos professores ainda acreditam que errar ou ser colocado à prova em relação aos seus saberes é ofensivo ou compromete sua autoridade? Qual o poder atribuído aos estudantes, que leva os docentes a ter tanto medo de serem diminuídos ou ter sua autoridade questionada?

A autoridade é, sem dúvida, um elemento central na composição da subjetividade das professoras; por isso, é importante tecer uma discussão sobre o caráter positivo ou negativo da autoridade. No caso de existir uma autoridade positiva, é possível pensar que esteja relacionada ao vínculo ou talvez a uma figura de admiração, a alguém que inspire e conquiste respeito e por isso seja considerado autoridade. Na situação vivida pela professora Letícia com seu professor de Inglês, é possível perceber que a autoridade foi utilizada para expor alunos quanto à aquisição de um livro; ainda que não fosse a intenção do professor, não houve empatia para perceber que estava constrangendo os estudantes – ou, se houve essa percepção, não foi considerada relevante ou suficiente. Tal situação se opõe a outra postura, em que a autoridade é “conquistada” por meio do vínculo e da admiração. No relato de Letícia, a autoridade acaba ganhando um caráter mais negativo no sentido de que alguém, que ocupa uma posição hierárquica maior ou que tem a maior parte da comunidade conferindo-lhe autoridade e/ou apoiando, usa de sua posição para fazer valer a sua verdade.

Outro ponto sobre o qual podemos refletir é que as duas participantes, em seus relatos como estudantes, não responderam aos docentes, ainda que se sentissem injustiçadas ou desprestigiadas; o comportamento de ambas foi acatar aos professores. Essa foi uma escolha de Letícia e Catarina ou simplesmente um lugar de “não autoridade” que todos os estudantes são obrigados a aceitar? O saber só é válido quando se é professor? O saber acadêmico tem mais valor que outros saberes? É possível estabelecer relações menos verticalizadas, em que a autoridade não seja um fator preponderante no processo de ensino-aprendizagem? Sem a figura de autoridade haveria aprendizagem, ou é possível pensar no professor como um parceiro mais experiente?

4.3 AS EXPERIÊNCIAS DOS ADOLESCENTES NA ESCOLA

Quando iniciei esta pesquisa, tinha a expectativa de coletar mais lembranças de experiências da infância; contudo, como uma pesquisa inspirada na Epistemologia Qualitativa, outro caminho se desenhou a partir da observação da realidade. Coube a mim, então, enquanto pesquisadora, evidenciar o caminho que se apresentou e não o que imaginei *a priori*.

A adolescência é uma fase conturbada e de muitas mudanças. A convivência com os pares torna-se a preferência e o ambiente da escola é um espaço privilegiado de encontros e trocas entre os adolescentes.

As professoras que participaram da pesquisa apresentaram, de forma contundente, relatos da época da adolescência que passaram na escola e como isso influenciou diretamente a vida adulta. A professora Marina contou sobre como seu corpo alto e gordo a fazia sempre sentar no fundo da sala e ser a última da fila.

E eu lembro de filas, e eu sempre era a mais alta e cheinha e eu sempre ficava no final e eu sempre queria ser a primeira, e isso me incomodava muito. [...] E isso me incomodava muito, porque eu sempre era a última. Sempre sentava no fundo. Acho que até hoje os professores colocam os alunos por tamanho dentro da sala de aula. E eu era a última. E sempre queria sentar na primeira fileira pra ficar mais perto da professora e eu nunca conseguia. Sempre lá no fundo. [...] eu ficava muito envergonhada e procurava fazer o máximo possível pra ninguém me ver. E como eu era muito cheinha e muito grande e os meus pares eram magrinhos, então eu me destacava muito e eu não gostava e tinha os comentários “olha, uma bem gordinha dançando”, “uma bem gordinha com o magrelinho”, então eu não gostava. (Marina)

O desenvolvimento do corpo no período da puberdade pode ser bastante perturbador para as adolescentes que não querem de forma alguma se destacar, principalmente se o motivo do destaque for algo que foge ao padrão da maioria. Ainda hoje é possível perceber que corpos gordos são alvo de piadas e violência, considerados sinônimo de relaxo e descuido com a própria saúde. Quando exercida sobre meninas e mulheres, a pressão estética é ainda mais forte, em função do patriarcado e do machismo presentes na sociedade.

No relato da professora Marina, sua altura também era um problema, o que a fazia sempre sentar no fundo das filas – o que podemos entender, conforme já discutido no indicador anterior, como uma forma de controle – seja para circular pela escola, seja para definir onde os estudantes se sentarão na sala de aula. Os professores poderiam propor uma forma diferente de organizar os estudantes em sala para que todos tivessem a oportunidade de sentar mais para a frente, ganhando uma atenção maior por estarem mais próximos dos professores, e também entrar em contato com outros estudantes, estabelecendo novos vínculos e conexões.

Esse fato também impactou a forma como Marina olha e acolhe seu corpo hoje, depois de adulta, e o modo como lida com essa questão em seu relacionamento com as crianças.

Ainda de acordo com a professora Marina, o fato de ter ficado grávida na adolescência só não configurou um obstáculo para que desse continuidade aos estudos porque teve muito apoio dos professores:

[...] Bastante conselho, sabe? Que não era pra deixar de estudar. Que filho não ia impedir de eu querer ser alguém na vida. Que eu sempre fui uma menina estudiosa e que aconteceu. E quando eu estava grávida eu não assumia. Eu sabia, mas não assumia. A coordenadora me chamou, falou que ela iria comigo fazer um teste, que ela não contaria pra minha mãe, que a responsabilidade seria dela. Porque ela ia me tirar da escola e me levar de novo sem meus pais saberem porque eu era de menor, e essa ajuda a minha mãe não sabe até hoje. [...] Foi ela que me ajudou bastante e elas – as professoras – que me auxiliaram em tudo até no meu retorno, no final, que foi um pouco mais complicado. Então elas sempre estavam me ajudando. Mas eu nunca deixei de ir pro colégio. No início tive um pouco de vergonha por estar grávida e o menino era muito famoso no colégio, então eu ficava muito ansiosa. Mas nunca deixei de ir. Sempre estudando. [...] Esses incentivos, apoio, ajuda dos professores ali comigo. Todos os momentos. E não era só comigo, porque tinha uma outra menina que estava grávida, e era tanto comigo quanto com ela. (Marina)

A gravidez na adolescência não foi um impeditivo para que Marina continuasse se dedicando aos estudos, em boa parte em função do apoio dos professores. Uma gravidez já é, por si só, um momento tão delicado quanto complexo para quem a vivencia; imaginemos, então, para uma adolescente, em pleno período de formação e grandes transformações. Entretanto, talvez ela não pudesse atuar como docente hoje se não tivesse recebido o apoio dos professores durante esse período. Essa dedicação com certeza exigiu muitas renúncias que, assim como as escolhas feitas, de forma consciente ou não, têm impacto significativo em sua vida adulta.

Muitas mães adolescentes, independentemente da situação familiar e de sua responsabilização pela gravidez, acabam por deixar a escola para cuidar de seus bebês. Se todas as escolas priorizassem o acolhimento de seus estudantes, possivelmente a evasão escolar seria menor. Se a escola acolhesse a demanda da educação sexual, talvez muitas situações de gravidez precoce na adolescência fossem evitadas, considerando obviamente programas de educação sexual responsáveis e que acolham as demandas e curiosidades dos adolescentes. Ainda há muitas instituições que consideram que a educação sexual não é responsabilidade da escola, talvez por pressão religiosa, como escolas confessionais, ou por pressão das famílias; entretanto, é preciso que a escola

encontre mecanismos para que todos os estudantes se sintam acolhidos e tenham a possibilidade de dar continuidade aos estudos.

Parece que o vínculo estabelecido foi mais importante para a professora Marina do que a escola, em si. Em sua fala, o que a manteve no processo de estudar não foram os amigos e colegas ou a paixão por uma disciplina: o que a manteve naquele ambiente foi o vínculo afetivo com os professores. Desse modo, verbalizada ou não, há uma relação de confiança fortemente estabelecida, para além, inclusive, dos vínculos familiares.

Analisemos de fora a situação de desconforto com o próprio corpo, seguido de uma gravidez não planejada que produziu, ao mesmo tempo, não aceitação e vergonha. É preciso considerar que, mesmo não existindo uma política sistemática de apoio aos diversos temas relacionados ao acolhimento do estudante, os professores efetivamente acabam realizando esse movimento, de modo consciente ou não; essa, sem dúvida, é uma experiência que está presente na configuração subjetiva da professora.

Ainda dentro da temática da sexualidade, a professora Letícia contou sobre o período em que estava compreendendo sua sexualidade e como viveu esse processo na escola.

E aí, mesmo assim eu ainda não posso ser eu mesma. O que aconteceu? Eu 'tava' me descobrindo, E como eu ia falar pra aquele povo que eu era sapatão? Daí o que é que eu fiz? Você faz o que o povo faz: "aaaaah, o meu amigo quer ficar com você." Ótimo! Pronto! Era o que eu precisava pra ser aceita. Fui lá ficar com o carinha. Coitado, enrolei ele uma semana pra dar um selinho. E 'tava' lá, andava no recreio porque eu queria ser aceita, eu queria ser normal, porque assim... Eu aceitei estar ali e me coloquei em um outro lugar, mesmo essas minhas amigas não me cobrando, não estando nem aí, mas né... todo mundo namorava, todo mundo já tinha feito tudo e eu lá, né? Meu Deus... Então eu me coloquei numa situação, não foi nem as pessoas, eu mesma me coloquei numa situação de não poder ser eu. (Letícia)

A necessidade de aceitação acaba invertendo a lógica do acolhimento: deveríamos ser todos aceitos como somos, porém, somente sendo como a maioria é que poderemos fazer parte do grupo. Como um ambiente plural e heterogêneo, a escola deveria ser um espaço privilegiado de aceitação e acolhimento; contudo, a lógica parece ser outra: para ser aceito é preciso ser igual a maioria. Não conseguindo a autorização para ser quem era, Letícia passou a agir em discordância com seu sentir apenas para fazer parte, para se sentir aceita.

Em que medida a escola se esforça para ser um ambiente que acolhe a diversidade, seja ela de raça, de gênero, de orientação sexual? A escola escolhe não discutir essas questões por ser “menos perigoso ou comprometedor”, por achar que isso não deve ser discutido nesse ambiente? Afinal, a escola é apenas para transmitir conteúdo? Ou ainda compreende que a diversidade não é algo “natural”? Considerando que a escola é um espaço obrigatório para as crianças a partir dos 4 anos e adolescentes, além de adultos que desejam concluir seus estudos e frequentar a faculdade, é possível viver à parte dessas discussões? Quais serão as marcas que esses estudantes carregarão ao frequentar a escola por toda a etapa da Educação Básica e não se sentirem acolhidos, a ponto de se submeterem a situações que divergem de sua essência para serem aceitos?

Em uma escola diversa, possivelmente os estudantes se sentirão mais acolhidos, confortáveis e disponíveis à aprendizagem, simplesmente por não precisarem se preocupar com outros fatores além dos estudos. Com professores e colegas mais acolhedores é possível ser o que simplesmente se é, sem preocupações com segurança ou aceitação. Em contrapartida, um ambiente polarizado, onde as discussões pendem para apenas um lado – nesse caso, o da não diversidade – muitos estudantes, excluídos e não aceitos, certamente não darão conta de seu processo de aprendizagem e possivelmente entrarão para as estatísticas como fracassados por reprovar ou abandonar os estudos. Afinal, quem quer estar em um ambiente onde não é permitido ser quem se é?

Diante desses apontamentos, indago: qual a relação ou quais os tensionamentos que podemos apreender desse ambiente que se pretende homogêneo com a subjetividade dos professores? É possível haver um ambiente homogêneo em relação às subjetividades dos sujeitos que ocupam o mesmo espaço? A diversidade é uma questão para a professora? Ou ela apenas se afasta desse tema, reproduzindo o que viveu? Certamente são temas pouco confortáveis, talvez até dolorosos, conforme as experiências que ela mesma viveu, na escola ou fora dela. É possível apontar um “contrato velado” de que certos temas não são responsabilidade da professora? Em que lugar a professora se encontra diante de temáticas tão complexas, que reverberam além dos muros da escola? É preciso autorização da família para lidar com tais temáticas?

Outro aspecto importante diz respeito à necessidade ou desejo da professora de que essas questões sejam de fato sua responsabilidade. A realidade da escola pública já é bastante complexa para que a docente exerça sua função de ensinar. Diante dessas dificuldades, assumir para si a responsabilidade por outras questões não a sobrecarrega ainda mais e a coloca em um lugar que muitos sequer consideram ser dela? E, caso efetivamente seja, o que guia a conversa com os estudantes: opiniões, posicionamentos políticos? Se não há um consenso na sociedade, como garantir que os discursos na escola serão coerentes? Tais questões afloram; possivelmente, cada professora e cada instituição as aborde de uma forma diferente. Nesta pesquisa não buscamos o consenso; ao contrário, interessa-nos tensionar a multiplicidade de opiniões na expectativa de compreender os elementos que constituem a subjetividade das professoras.

Em outra perspectiva de acolhimento, o relato da professora Catarina apresenta um ponto de vista sobre o tempo que viveu na escola e como esse ambiente não parecia ser um espaço de acolhimento e respeito às necessidades de todos os estudantes:

Então a escola acaba nos obrigando a nos relacionar com muita gente durante pelo menos 4 horas por dia por 5 dias na semana. Então chegava final do semestre e eu tava acabada, eu não aguento mais olhar pra cara dessas pessoas, eu só não aguento mais, não dá. Eu não aguento ouvir a voz dessa pessoa que isso me causa uma irritação muito grande, então era, eu guardava as minhas faltas pro final do semestre pro dia em que eu estiver assim, eu falto, tenho aqui os meus três dias de falta, vai ser os três dias em que deu. [...] a minha questão mais negativa em relação à escola, à escolarização em geral, é a obrigatoriedade de você estar numa mesma turma com tantas pessoas sem contexto nenhum. Chegava nos finais de semestre eu realmente estava muito cansada, eu não aguento mais ir pra esse lugar, de precisar de um tempo pra respirar. [...] Minha escola toda foi tradicional, meu espaço era uma carteira, e fim. Se a gente for pensar, era a carteira e fim. Tinha minutos de recreio, sendo que eu passava na fila da cantina. Não tinha muito meu espaço dentro da escola, não existia. Tanto que quando eu fui pro Ensino Médio e é uma escola que tinha um bosque atrás, que a gente podia ir pra esse bosque, a gente podia ficar, não escondida, porque todo mundo sabia que a gente estava ali, mas era um espaço que ninguém vinha encher o saco, não tinha aquela obrigatoriedade de estar ali, a gente ia porque a gente queria e acabou. Se juntava ali, comprava pão de queijo na padaria e voltava pra escola pra ficar comendo durante a tarde e era isso, era uma liberdade muito grande. Então era muito confortável, era muito bom, depois de um Ensino Fundamental inteiro onde meu espaço era uma carteira. (Catarina)

O formato tradicional da escola, com carteiras individuais enfileiradas, com no máximo 20 minutos de recreio, aulas prioritariamente expositivas, professores

distantes dos estudantes e conteúdos trabalhados em livros didáticos e cadernos, atualmente tem tido sua eficácia altamente questionada. O relato da professora Catarina revela como uma escola que mantém esse formato não dá conta de acolher as necessidades de todos os estudantes.

Há quem diga que as crianças e os adolescentes hoje são outros, mas ousou discordar. São os mesmos, nascem os mesmos, com o mesmo potencial, mas em contextos diversos; o que possivelmente vem mudando é o olhar do adulto responsável, seja pai, mãe ou professor. A história da educação nos mostra como as crianças eram consideradas adultos em miniatura; atualmente é possível constatar, em uma busca rápida na internet, a quantidade de conteúdo produzido sobre o respeito às etapas de desenvolvimento na infância e adolescência, o que inclui a forma como as escolas desenvolvem seu trabalho.

Obviamente durante a formação inicial, é preciso que se procure por fontes de pesquisa seguras e que conversem com a área da educação, permeada pela produção científica. Claramente crianças e adolescentes, com um corpo em pleno desenvolvimento precisam de espaço e possibilidades de movimentação. Com suas relações sociais e afetivas em ebulição, necessitam de adultos que acolham seus dilemas e decepções. Com a tecnologia concorrendo diretamente com a escola, é preciso profissionais atualizados para “ganhar” a atenção dos estudantes. Frente à insegurança das grandes cidades é preciso que a escola proporcione espaços junto à natureza para que as crianças brinquem e façam suas descobertas. Possivelmente, uma escola que não acompanha o desenvolvimento dos seus estudantes não busca compreender suas necessidades e não acolhe suas subjetividades: será uma escola sufocante, um lugar onde os estudantes vão por obrigação e não por prazer – ou no qual não encontram, minimamente, momentos de felicidade.

Enquanto espaço coletivo, a escola pode privilegiar o lado positivo da pluralidade, favorecendo formas diversas de as professoras caminharem com seus estudantes. Fugir do tradicional ainda se mostra um lugar pouco seguro para a maioria das profissionais, contudo cada vez mais necessário, uma vez que relatos como o da professora Catarina não são isolados. Minhas próprias experiências na escola apontam a necessidade de professoras mais disponíveis, espaços mais diversificados e formas de trabalhar cada vez menos tradicionais.

Ao voltarmos o olhar para as experiências que as professoras viveram na escola enquanto adolescentes, percebe-se o potencial e a importância dos desdobramentos desses aspectos em suas vidas. Não dialogamos sobre como eles reverberaram, mas a vida adulta é permeada pelos aprendizados e experiências que vivemos outrora; portanto, é possível entender que todas tais vivências também constituem um elemento da subjetividade das professoras que participaram desta pesquisa.

Fica evidente a perspectiva de um espaço escolar que seja capaz de alcançar o estudante, que seja seguro; mas quem é a professora que está diante dessa situação? Talvez o idealismo de construir o espaço que desejava ter encontrado em sua experiência escolar seja uma condição *sine qua non* para a constituição da subjetividade da professora.

Tal questão nos conduz a uma reflexão ainda mais profunda: o vínculo não está presente em todas as profissões exercidas. Para muitos, basta fazer o que se é pago para fazer, sem reflexões muito aprofundadas geradas pelo incômodo ou pela necessidade; entretanto, a professora é uma profissional com a qual todos nós, em maiores ou menores proporções e impactos, tivemos contato. A maioria de nós tem histórias a respeito de nossa relação com as professoras e com a educação, quer sejam experiências boas ou más. Por que alguns retornam para o ambiente escolar na vida adulta? O idealismo me parece um indicativo bem pertinente: a necessidade de voltar para escrever uma outra história...

4.4 A PROFESSORA QUE EU TIVE, A PROFESSORA QUE ME ENSINARAM A SER E A PROFESSORA QUE EU SOU

O processo formativo configura-se como o último indicador a ser discutido nesta pesquisa. Formar-se professora não se restringe aos aspectos técnicos, obviamente essenciais; pretendo justamente percorrer um caminho que evidencie o quanto as experiências também são formativas. Falar sobre a formação é também referir-se ao que nos toca, nos afeta, nos emociona e nos atravessa. Por isso, refletir sobre as experiências que vivemos, de forma muito específica em ambientes formais de educação, se faz importante, a fim de compreender os elementos que compõem a subjetividade das professoras da Educação Infantil.

O relato da professora Giovanna revela um pouco sobre a prática de suas professoras:

[...] eu lembro de uma professora, daí tem que pintar, estereótipos, 1987, eu lembro que ela pegou na minha mão e disse “você tem que fazer assim”, e mexeu a minha mão pra fazer a força que eu tinha que fazer e eu lembro do meu esforço para com isso e depois ela ainda falou que não estava bom. Eu me esforçando, e achando que estava chegando no padrão que ela estava me mostrando e não era suficiente. (Giovanna)

Não ser suficiente pode ser um lugar de grande exigência para uma criança tão pequena, em pleno desenvolvimento (na época, Giovanna tinha entre 3 e 4 anos de idade). Acredito que muitos leitores desta pesquisa, assim como eu, se identificam com esse relato. Recordo-me claramente de episódios em que tive minhas mãos contidas e direcionadas por alguma professora. Em contrapartida, eu mesma, enquanto professora, já fiz isso mais de uma vez; posso afirmar que não aprendi isso na faculdade: muito possivelmente apenas reproduzi o que fizeram comigo e o que vi tantas colegas fazendo.

O grau de exigência exacerbado, considerando que se tratava de uma criança de 4 anos, mostra como a sociedade, de forma geral, olha e compreende as crianças e a infância. Essa discussão específica é objeto de estudo da Sociologia da Educação e não será aprofundada aqui, mas posso ilustrá-la com minhas lembranças de minha formação inicial. Fica claro o quanto, talvez por imaturidade ou por arrogância, por julgar que “sabia o que estava fazendo”, pois já atuava como professora durante a graduação, não valorizei as aulas de História da Educação, por exemplo, e como hoje a concepção de criança já não pode mais ser a mesma.

Ainda sobre o relato da professora Giovanna, a reprodução mecanizada de práticas configura um modo de se formar professora. As referências ao longo do tempo certamente servem como aporte para a construção e consolidação das práticas profissionais – ousar dizer que talvez tenham até mais valor do que o que se aprende na formação inicial. Por isso, esse indicador é tão importante para a discussão.

A professora Catarina relata uma situação que vivenciou durante o Ensino Médio:

No Ensino Médio era uma relação mais próxima por conta da idade mesmo, os professores acabam sendo mais próximos nesse sentido, não de perder a autoridade, mas de ser mais próximos. Por conta do vestibular ser tão tenso, ser uma época tão tensa, os professores acabam tendo que ter um jogo de cintura a mais pra lidar com tanto adolescente ansioso sem perder o controle. Eram professores que conversavam com a gente, falavam sobre coisas da vida mesmo, de notícias, conversavam muito sobre alimentação, sobre saúde, [...] eu me lembro com bastante carinho dessa época. Meus professores do Ensino Médio me influenciaram bastante nesse meu querer ser professora. (Catarina)

A relação construída ao longo do tempo com os docentes foi tão positiva a ponto de Catarina considerar seguir a profissão por se sentir inspirada pelos professores com quem teve a oportunidade de conviver. Escolher uma profissão para, em teoria, segui-la para o resto da vida, pode ser um momento muito conturbado para os adolescentes. Uma fonte de inspiração pode ser de grande importância e significado para ajudar os adolescentes nesse momento. Entretanto, há um grande risco envolvido, uma vez que historicamente a profissão da professora é romantizada, especialmente no caso das mulheres que atuam na Educação Infantil, em que a maternagem costuma ser um ponto de pouca discussão. Essa questão é considerada como se todas as mulheres tivessem um dom, uma vocação natural para serem mães, o que supostamente facilitaria a prática da docência, especialmente na Educação Infantil.

A perspectiva de que na Educação Infantil basta cuidar ou apenas brincar compreende as brincadeiras dos bebês e crianças pequenas como algo vazio e sem significado. A ideia de que o cuidado e a brincadeira têm menos valor do que a ação docente “tradicional”, de transmitir conteúdo, aplicar provas e corrigir atividades, permeia o imaginário popular e configura fortemente um elemento que muito possivelmente constitui a subjetividade das professoras.

Posteriormente, nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as situações se dividem entre relatos muito negativos, que envolvem constrangimentos e situações de assédio, e vínculos mais positivos pela proximidade da idade entre professores e estudantes, como relatou Marina:

[...] por exemplo, dos professores falarem nota em voz alta, sabe? E todos ficarem sabendo qual era sua nota. Isso me incomodava muito. [...] os professores, às vezes, eu achava que eles expunham demais, sabe? A sua nota, o que você deixou de fazer, aí teu nome ia pro quadro, sabe? Então eram coisas constrangedoras. [...] acho que o mais constrangedor foi a minha nota em matemática, que eu tirei 2. Eu não me identificava com o professor por ele ser um professor novo, então ele assediava muito as meninas e a minha mãe sempre me ensinou o “não” aos mais velhos, né. Eu sempre batia muito de frente com ele e eu acabei tirando 2 na matéria [...]. (Marina)

A professora Marina apresentou uma forte estratégia utilizada pelas professoras para controlar seus estudantes. Tais táticas visam deliberadamente constrangê-los, na expectativa de que a vergonha faça com que mudem de postura e desejem não passar pela mesma situação novamente. Lembro-me do grande nervosismo que sentia nessas situações. Ficava claramente desconfortável, especialmente quando as notas eram de disciplinas da área de exatas. Nunca fui uma estudante exemplar nessas matérias e isso não era segredo; então me perguntava por que, se isso já era de conhecimento de todos, era necessário me constranger ainda mais, expondo meu fracasso. Essa era a minha leitura da situação: estavam claramente expondo o meu fracasso.

O relato de Marina foi um dos que mais me afetou durante os diálogos com as professoras, pois por muito tempo atribuí somente às crianças a responsabilidade por seu progresso, esquecendo-me de que a aprendizagem de cada estudante sob minha responsabilidade é compartilhada, o que inclui a criança/estudante e também a professora. Faz-se necessário, ainda, considerar que a complexidade do processo de aprendizagem não se efetiva apenas nas relações entre os sujeitos e na implicação de cada um deles em seu próprio processo. “Ser estudante” e “ser professora” em uma escola pública relaciona-se também com aspectos que fogem ao controle dos sujeitos que habitam o espaço da unidade educativa. O Estado, como instituição mantenedora e por meio das políticas públicas, também é responsável pelo sucesso do trabalho que acontece na escola, tanto na área da educação como no âmbito social.

Diante disso, o questionamento que surge é o quanto cada professora implica sua responsabilidade no processo de aprendizagem de seus estudantes. Será que muitas notas abaixo do esperado não são constrangedoras também para a professora, ou ainda são tratadas como um troféu, indicando um poder inatingível? Nesse caso, questiono: qual a medida do sucesso de uma prática docente? Apenas

alguns estudantes obterem sucesso talvez não seja sinônimo de uma prática bem-sucedida. O saber inatingível parece influenciar a construção da imagem de uma professora hierarquicamente superior: que nunca erra, que não está disponível para construir vínculos e tem autoridade para mandar e desmandar, muitas vezes baseada apenas em seus próprios critérios e no senso comum.

Até aqui, parece que estamos retratando dois tipos de professora: uma que acolhe e é afetuosa e outra que é intransigente e invasiva; mas, de fato, essas professoras são pessoas distintas? É possível que a docente que acolhe as demandas de um estudante recuse as demandas de outro, de modo deliberado ou por falta de sensibilidade? Talvez sim, considerando aspectos como o estabelecimento de vínculos, o julgamento da validade e da necessidade de cada criança, a condição consciente que a professora tem de dar conta ou não de tal demanda, dentre outros fatores. Escolher e acolher algumas questões em detrimento de outras faz da professora um ser humano melhor ou pior – ou não seria apenas mais um ser humano tentando fazer seu melhor, sem se anular ou sobrecarregar?

Na sequência de seu relato Marina contou que, em função da idade, seu professor parecia se sentir autorizado de alguma forma a assediar as estudantes. Não entrarei nas discussões legais sobre o fato de serem meninas menores de 18 anos e tampouco discutirei as implicações legais e profissionais, mas sim o fato de que o assédio da professora pode constituir uma via de acesso ao que parece impossível para alguns estudantes: obter um bom desempenho na disciplina. Marina tem consciência disso ou só faz parte de uma cultura machista e patriarcal que sexualiza meninas jovens? É muito comum que as relações entre estudantes e professores sejam retratadas de forma a deixar explícito a troca estabelecida entre eles: consentimento por notas.

O relato da professora Letícia levanta outro aspecto importante para a discussão e remete à ideia da professora que gostaria de ter tido.

Eu não sabia ainda, eu tava me descobrindo e daí vem aquela pergunta, numa situação que a gente tava morando no abrigo, a gente passou uns dias no abrigo, entendeu? E eu não tinha essa troca, porque na Educação Infantil a gente tem essa troca, e no Ensino Médio não tem, então ninguém sabia o que tava acontecendo comigo pra eu estar ruim naquela semana, e a semana toda já tava pesada e daí ela pergunta quem eu era, e na verdade eu não sabia o que era lésbica, eu não sabia o que eu era e na hora que ela falou quem é você, eu desmoronei. [...] com questões de não ter dinheiro pra comprar algo, fosse qualquer coisa ou só porque tinha vindo de uma escola melhor e eles achavam que eu tinha uma condição melhor, ou era dicionário, mas eu não podia chegar em casa e pedir dinheiro para os meus pais porque era complicado. E no Ensino Médio a gente esconde as coisas e eu furava o tubo do ônibus, mas pra poder voltar pra escola no outro dia; meus amigos furavam porque era legal e pra comer coxinha. Eu agradecia quando dava pra furar, porque minha mãe falava que só tinha dinheiro pra essa semana e eu não ia conseguir voltar. E por isso tudo eu vejo que faltou muito esse diálogo, porque por causa do entorno, que era ruim, mas ninguém sabia. Nunca ninguém olhou pra isso e nem parou e pensou que, se o aluno comprou o caderno sem margem e pedir pra trocar o caderno, será que não vai fazer falta pra ele? Ninguém teve esse pensamento. Faltou conhecer com quem ela tava lidando, porque pra um aluno no Ensino Médio dizer “olha, eu não tenho dinheiro pra isso” é humilhante [...]. Estudar pra mim foi ruim e o que era pra ser bom foi ruim por causa de outros fatores e ninguém olhar pra esse entorno não ajudou em nada, não facilitou em nada pra mim. Hoje a gente tem esse olhar, mas não tiveram pra mim. (Letícia)

O contexto da escola pública inevitavelmente implica as profissionais na realidade vivida pelas crianças e adolescentes. Estudar com problemas na vida pessoal, sejam de ordem financeira, emocional ou familiar, certamente é um grande desafio. Entretanto, a realidade que se apresenta para a maior parte das profissionais não é grata. Com a quantidade de estudantes por professora, com a exaustiva jornada de trabalho (pois é preciso trabalhar muito para ter uma condição de vida razoável, atuando como professora de escola pública o dia todo, por vezes em mais de uma escola) e com a demanda de trabalho fora do horário letivo, é possível que uma professora conheça profundamente a vida de todos os estudantes a ponto de ser parceira e responsável por todo seu processo de aprendizagem? Não seria uma hipocrisia colocar sobre as costas das docentes mais essa responsabilidade?

É fato que a figura da professora não será capaz de suprir as demandas múltiplas que surgem e talvez esse questionamento possa ser até mesmo uma autocobrança. Possivelmente a profissional exija de si mesma e da escola, o ambiente em que está inserida, que ambos se responsabilizem por resolver situações para além daquilo que pode controlar. Mesmo uma profissional comprometida certamente não dará conta da demanda de todos os estudantes, mas

ao mesmo tempo também não parece justo com as crianças e adolescentes a ausência de vínculos e de um olhar sensível. Nesse sentido, o confronto daquilo que se pretende ser com a realidade pode ser extremamente desafiador; se um administrador erra, sua falha será com planilhas e números, já a professora está errando com outra pessoa, com uma criança. Há uma grande diferença, inclusive no julgamento de si mesma.

Um discurso comum das famílias e até mesmo entre as profissionais afirma que “a professora ensina e quem educa é a família”. A polarização, nesse caso, inevitavelmente leva à culpabilização da professora: se por um lado a professora preocupa-se apenas em transmitir conteúdo, é culpada por não olhar para o contexto dos estudantes. No outro polo, se a docente acolhe todas as demandas dos estudantes, sobrecarrega-se ainda mais, uma vez que suas atribuições já são variadas e complexas.

A romantização e a idealização da profissão docente não condizem com a realidade; essa noção parece fazer parte de um imaginário coletivo, talvez pela constituição histórica da docência, talvez pela idealização de grandiosidade da profissão. Mas a verdade é que formar-se professora, especialmente no contexto da educação pública, requer muito mais do que apenas conhecimentos técnicos. Crianças e adolescentes são pessoas em formação, mas ainda assim são seres humanos integrais em sua etapa de desenvolvimento. É preciso acolher, sem sobrecarregar-se. É preciso não abandonar, sem deixar uma tarefa por fazer. É preciso conhecer, sem assumir mais responsabilidades do que é possível dar conta.

Viver o contexto escolar de forma saudável e eficiente pode ser uma tarefa profundamente exigente. Talvez seja preciso aprender a elencar prioridades; embora pareça simples, no cotidiano atarefado e frente a uma formação inicial que não contempla as demandas reais do dia a dia, mostra-se uma tarefa muito complexa. Nesta pesquisa não foram realizados levantamentos sobre os currículos de Pedagogia no país; porém, considerando minhas experiências e as das professoras participantes, muitas particularidades, especialmente da Educação Infantil, simplesmente não são trabalhadas.

A partir dos relatos das professoras e de minhas contribuições, posso concluir que a prática das participantes, enquanto crianças/estudantes, configura um importante elemento na constituição da subjetividade das docentes da Educação

Infantil. É essencial voltar-se para essas experiências e refletir sobre elas de forma a superar as de caráter negativo ou que tiverem reverberado negativamente e ressignificá-las, respeitando a evolução que a ciência imprime à docência, assim como as especificidades das crianças e dos estudantes.

5 DISCUSSÃO

No tópico “A subjetividade como definição ontológica e suas implicações para a pesquisa qualitativa” da presente pesquisa, apresentei brevemente os níveis de teoria propostos por González Rey (2017): a teoria macro, preexistente à presente pesquisa, e a teoria local, produzida pelo encontro com a realidade. Naquela seção, discorri sobre em que local esta produção se encaixa; se corrobora ou não a produção atual, se apresenta aspectos novos e quais são eles. Nas contribuições finais, refletirei sobre qual perspectiva se apresenta no horizonte deste estudo.

Neste tópico, manifesto algumas inquietações que emergiram a partir da discussão dos indicadores; de forma especial, faço referência a estudos que corroboram minhas reflexões. Sigo considerando-me participante da pesquisa, relatando minhas próprias experiências para contribuir com a realidade apresentada.

A discussão dos indicadores oriundos do olhar direcionado para a realidade estudada revela o importante lugar em que esta pesquisa se insere e suas contribuições. Ao direcionar um olhar minucioso para as experiências vividas em contextos escolares e relacioná-las à possibilidade de que sejam significativas a ponto de constituírem elementos da subjetividade das professoras participantes, revelou-se o conhecimento – ou desconhecimento – sobre o desenvolvimento humano/infantil como um aspecto de grande importância na prática docente. Segundo Madeira-Coelho (2020), algumas perspectivas sobre o desenvolvimento infantil

[...] decorrem de representações filosóficas organizadas em torno de crenças sobre modelos abstratos e universais de crianças que se desenvolvem independentemente de suas experiências de vida e/ou de sua imersão em culturas situadas. Tornam-se, assim, modelos generalizantes de referência temporal, quantitativa e qualitativa desse desenvolvimento. (p. 107).

Buscar e apresentar as diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento humano/infantil foge ao escopo desta pesquisa; entretanto cabe ressaltar, conforme relata Madeira-Coelho (2020), a predominância de perspectivas que concebem que o desenvolvimento ocorre à parte das experiências vividas. Tal noção desconecta as experiências dos bebês e crianças ao longo de seu processo de desenvolvimento,

reduzindo-o de certa forma a etapas e marcos e considerando a criança apenas como um corpo que cresce, que recebe estímulos e aprende novas funções.

Nesta pesquisa, a perspectiva que adotamos considera o caráter subjetivo do desenvolvimento como um aspecto de suma importância. Concordamos com Madeira-Coelho (2020):

O desenvolvimento subjetivo implica tanto a dinâmica que relaciona momentos atuais ao contínuo fluxo da vida quanto a configuração singular de processos simultaneamente individuais e sociais, plenos de impactos e rupturas, mas que resultam em novas estabilidades. Trata-se, portanto, de unidades em que se reúnem aspectos diacrônicos e sincrônicos bem como aspectos sociais e individuais, tradutores da complexidade desse processo e que não se reduzem a estágios, fases ou periodizações, mas decorre de momentos tensos e contraditórios pelos quais a pessoa passa e que, ao se implicarem na ação, vão configurando seu desenvolvimento. (p. 114).

Nesse mesmo sentido, Rossato e Assunção (2019) enfatizam:

O desenvolvimento ocorre por transformações que se dão ao longo da vida da pessoa e podem ser tensionadas por processos biológicos, mudanças sócio-históricas, vivências culturais, relações com outras pessoas e experiências, sempre considerando o papel ativo da pessoa em seu desenvolvimento. (p. 48).

As autoras posicionam-se no mesmo lugar em que esta pesquisa se encaixa, considerando que o desenvolvimento humano/infantil não deve ser compreendido sob uma perspectiva biologizante e assistencialista, que coloca a criança em um lugar de “não-ser”, sem ser sujeito do seu próprio desenvolvimento nem protagonista de sua própria história.

Permitir que professoras que atuam com bebês e crianças pequenas da etapa da Educação Infantil falem sobre suas experiências é reconhecer o valor do espaço em que acontece a aprendizagem formal para o desenvolvimento integral do sujeito. Nesses ambientes, muito mais do que processos de aprendizagem, ocorrem experiências que favorecem ou dificultam/impedem a aprendizagem e são estabelecidas relações que se desdobram durante outras etapas da vida e que guiarão escolhas e tomadas de decisão nos mais diversos âmbitos.

Pesquisar a constituição subjetiva das professoras da Educação Infantil parte do princípio de que essas profissionais, embora adultas, ainda são sujeitos em desenvolvimento; assim como as crianças que estão vivendo em um ambiente

relacional como a escola, as docentes também são impactadas pelas vivências que acontecem nesse tempo/espço. A escolha por narrar as experiências vividas outrora, enquanto crianças, adolescentes e/ou jovens/estudantes, revela o respeito à característica histórica do desenvolvimento, sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade. Por isso, considero que o conteúdo apresentado nesta pesquisa corrobora a produção atual, notabilizando aspectos essenciais para os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, especialmente na etapa da Educação Infantil.

Conforme apresentando no decorrer da pesquisa, a Educação Infantil vem passando por grandes transformações desde sua inserção como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (BRASIL, 1996). Nesse contexto, a compreensão do desenvolvimento subjetivo configura uma possibilidade de avanço no entendimento dos processos educativos relatados pelas professoras neste estudo.

Muito se estuda sobre o caráter subjetivo dos processos de aprendizagem dos estudantes; como elemento novo, esta pesquisa pretende apresentar um olhar para as experiências das professoras. Embora obviamente já existam estudos sob essa perspectiva, vislumbrar a possibilidade de uma formação docente que extrapole o viés tecnicista e supere barreiras historicamente colocadas, como a figura de autoridade e as práticas docentes tradicionais na etapa da Educação Infantil, é um subsídio valioso para a perspectiva aqui defendida, considerando os aspectos de desenvolvimento humano anteriormente apresentados no referencial teórico.

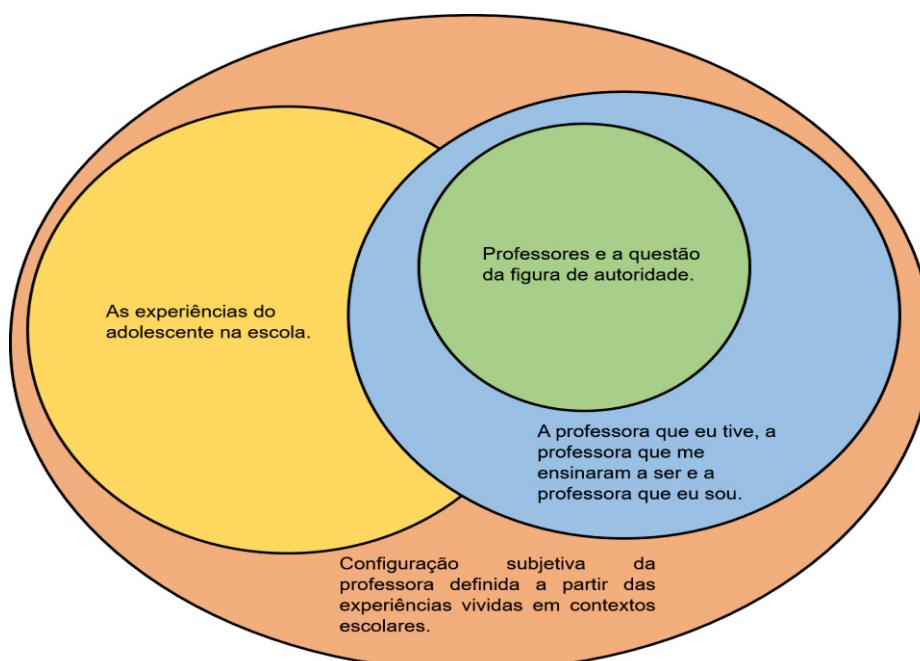
A professora é reconhecida como um sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento: um aprendiz que, enquanto compartilha o cotidiano com os bebês e crianças, se constitui subjetivamente, mobilizada pelas experiências históricas e culturais que viveu e ainda vive (BARRIOS; TACCA, 2019). Tais experiências podem mobilizar a professora a uma compreensão de que se constitui igualmente autora e protagonista de sua prática docente, concebendo a constituição de sua subjetividade de forma contínua “em reordenamentos e redefinições constantes e que se expressa a partir da confluência de uma série de sentidos de elevada variabilidade” (SCOZ; TACCA; CASTANHO, 2012, p. 131).

Diante do exposto, faz-se importante lembrar que os elementos da subjetividade que se constituem a partir das experiências vividas não se caracterizam por consequências diretas e óbvias na trajetória de vida das professoras, mas configuram

[...] uma trajetória de emocionalidades, que integram sentidos subjetivos diversos em uma constituição que está muito além da compreensão explícita do indivíduo, pois envolve sua história de vida, experiências e vivências múltiplas e seu pertencimento a diferentes contextos sociais e culturais. Assim, a subjetividade é entendida como um processo simbólico-emocional que se constitui no encontro das histórias singulares com os contextos sociais. (BARRIOS; TACCA, 2019, p. 220).

Até o momento os indicadores foram apresentados e discutidos de forma isolada; entretanto, como compõem uma configuração subjetiva, faz sentido que sejam analisados de forma conectada. A FIGURA 2 demonstra o tipo de conexão entre os indicadores construídos; apresenta a forma como entendo a conexão entre eles e como compõem a configuração subjetiva definida a partir dos relatos das professoras participantes sobre as experiências que viveram em contextos escolares.

FIGURA 2 – CONEXÃO ENTRE OS INDICADORES



FONTE: A autora (2022).

É importante reiterar que a subjetividade é um sistema complexo que não pode ser apreendido em sua totalidade ou esgotado. A criação do sistema de indicadores ou configuração subjetiva é um esforço no sentido de demonstrar sentidos subjetivos mais ou menos estáveis que ajudam a compreender o contexto cultural e social da professora, particularmente as relações sociais na escola no período da adolescência. Nesse sentido, a figura de autoridade ligada aos professores e a relação de expectativa e a realidade entre “a professora que me ensinaram a ser” e a “professora que eu sou” apontam uma construção importante da subjetividade da professora.

O período da adolescência costuma ser intenso no que diz respeito às relações sociais. Não sem razão, esse foi o período mais mencionado no relato das professoras. É possível que a infância não tenha aparecido tanto de forma consciente, e por isso a adolescência passa a ser um período tão relevante para a análise dessa pesquisa.

Nos relatos das professoras apareceram temas como gravidez e homossexualidade. *A priori*, essas não são temáticas que dizem respeito à escola (e aqui não isento a escola de acolher esses temas); entretanto não será essa uma visão extremamente tradicional do currículo escolar? Ainda assim a instituição escolar aparece como cenário para o desenvolvimento dessas temáticas.

É no intenso movimento social em que os adolescentes estão envolvidos que a escola aparece fortemente imbricada no desenrolar das narrativas. A professora Marina conta sobre sua gravidez e como o acolhimento dos professores foi essencial para que ela não abandonasse os estudos. A professora Letícia narra a descoberta da sua sexualidade e a busca pela aceitação dos colegas de escola e como isso a fez desenvolver estratégias para se sair bem na escola, garantindo seu espaço no grupo social.

Esse indicador parece ser o mais independente entre os três que emergiram do encontro com a realidade. Defino dessa forma pois, conforme já sinalizado, é o indicador que trouxe o maior número de relatos e atribuo isso à consciência das narrativas. As lembranças da adolescência são mais recentes e pertencem a uma etapa da vida em que muitos questionamentos são feitos. As pessoas buscam por significados; com a possibilidade de reflexão proporcionada pela pesquisa, é

possível que essas experiências tenham sido trazidas à tona, pois estavam apenas esperando para serem problematizadas e/ou ressignificadas.

Apesar da relativa independência, não se trata de um fator completamente isolado, uma vez que as questões da autoridade e da “professora que pretendo ser” também passam pelas experiências vividas enquanto adolescente. O relato da professora Catarina evidencia isso, quando relata ter sido fortemente inspirada à docência por um professor que teve na escola.

O indicador das experiências da professora está lado a lado com “a professora que eu tive, a que me ensinaram a ser e a que eu sou”, pois ambos os indicadores possuem a mesma relevância nesse sistema. De fato, as expectativas próprias e dos demais a respeito da atuação da professora se entrelaçam e ao mesmo tempo se afastam das experiências vividas: se entrelaçam na medida em que as expectativas próprias (da professora que eu sou) estão definitivamente imbricadas com as experiências vividas, ao passo que as expectativas dos outros, ou da “professora que me ensinaram a ser” trazem sempre elementos outros, não necessariamente iguais aos pessoais, mas que também irão influenciar a sua construção.

Entretanto, os outros dois indicadores parecem estar mais conectados. “A professora que eu tive” é uma figura emblemática, lembrada por vezes com amor e saudosismo, outras vezes com ressentimento. Ambos os sentimentos geram uma expectativa, seja por reproduzir, seja por superar a professora que tivemos.

Essa discussão está inevitavelmente atrelada à figura de autoridade que, da mesma forma, pode ter ficado marcada por seu aspecto positivo, pois trouxe para o eixo, centrou e ajudou a construir hábitos e disciplina; tais aspectos podem ter sido determinantes em uma trajetória – ou serem tão castradores a ponto de gerar a vontade de superação e de não reprodução. É possível também que nasça o desejo de se tornar a figura de autoridade, aquela que detém o poder e a palavra. Assim, a imagem da professora ainda está intimamente relacionada com a autoridade.

“A professora que me ensinaram” é também aquela que eu aprendi a ser durante os processos formativos que vivi, mas também é intensamente constituída pelas professoras que eu tive e pelas experiências que vivi junto a elas. A busca pela professora que eu sou constitui um caminho de idas e vindas, de encontros

com o inédito e da busca por ressignificar experiências. É uma trilha tortuosa e prazerosa, mas indiscutivelmente infinita.

Um ponto importante nesse sistema é que “a professora que eu tive, que me ensinaram a ser e a que eu sou” é o elo entre as experiências vividas e a relação de autoridade; não por acaso, essa relação ocorre porque a concepção sobre si a respeito da professora que eu sou, a despeito da professora que eu tive e a que me ensinaram a ser, exerce a função de dar coesão aos diversos sentidos experienciados, o que permite balizar a forma como lidar com a figura de autoridade que se tornou.

Outra relação relevante que se apresenta pela disposição dos indicadores na FIGURA 2, tendo como eixo o elo com “a professora que eu tive que me ensinaram a ser e a que eu sou”, é que a relação com um indicador (as experiências vividas) é externa, enquanto o outro (as relações de autoridade) é interno. A disposição do indicador externo quer representar que as experiências vividas na adolescência são as influências do mundo social, dos seus dilemas, tabus e enfrentamentos, para a construção subjetiva da professora. Por outro lado, o indicador interno quer representar de que maneira as mesmas experiências, desta vez relacionadas à autoridade, contribuem para a construção da imagem pessoal, por meio de análises como “quero ser como essa figura” ou “quero me afastar dessa figura”.

A identificação dos elementos que compõem a subjetividade da professora certamente não se esgotará com essa pesquisa. A realidade é dinâmica e modifica-se constantemente; por isso, a subjetividade também está em constante processo de transformação.

A estrutura da subjetividade da professora conversa com suas experiências passadas e presentes; basta uma nova experiência, um novo sentido, para desestabilizar e reorganizar todo o sistema, causando algo parecido com um efeito cascata: um novo elemento modifica o sentido subjetivo, que passa a constituir a subjetividade e começa tudo novamente. Além disso, um evento ou experiência pode ter desdobramentos diversos ao encontrar-se com as histórias de vida de cada pessoa.

Apesar de pré-existentes a uma experiência, os sentidos subjetivos não são determinantes. Assim como a realidade que, de forma orgânica e fluída, se

reorganiza constantemente, as experiências vividas reconfiguram e reorganizam os sentidos subjetivos que constituem a subjetividade da professora.

Por fim, concluímos essa discussão com a consciência da importância da necessidade de mais estudos sobre as subjetividades das professoras a fim de oportunizar um espaço de fala e escuta acolhedora e responsável, com o objetivo de conhecer os sujeitos que fazem parte do contexto da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pelo interesse em investigar os elementos que constituem a subjetividade das professoras da Educação Infantil, com a intenção de colaborar com os estudos que buscam compreender o que, além dos conhecimentos técnicos, guia os profissionais em suas ações e escolhas no trabalho que realizam junto aos bebês e crianças na etapa da Educação Infantil, esta pesquisa foi desenvolvida. Acredito que a construção da teoria e as relações estabelecidas com as teorias macro colaboram à constante construção dos estudos sobre os elementos que compõem a subjetividade, em especial da professora da Educação Infantil.

A pesquisa apresentou uma revisão de literatura que definiu o conceito de subjetividade prioritariamente adotado nas pesquisas com professores. A Teoria da Subjetividade e os estudos que se desenvolvem a partir das produções de Fernando González Rey foram prioritários nos resultados da revisão de literatura. Dois aspectos emergiram da revisão da literatura: a subjetividade compreendida sob a perspectiva histórico-cultural e a compreensão de que a ação da professora pode extrapolar a prática transmissiva, evidenciando o caráter autoral da profissão docente. Concluí que compreender a constituição da subjetividade dessas profissionais, na perspectiva histórico-cultural da Teoria da Subjetividade proposta por González Rey (2017), respeita e evidencia as particularidades do processo histórico de constituição da docência na Educação Infantil, questionando a dinamicidade de uma profissão em permanente processo de fortalecimento.

A partir da definição do conceito de subjetividade como arcabouço teórico para o desenvolvimento desta pesquisa, optei pela perspectiva proposta pela Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey (2017). O autor não apresenta apenas uma teoria, o que já embasaria a pesquisa, mas também uma epistemologia e uma metodologia próprias para que seja possível alcançar os elementos da subjetividade. Inspirada na Epistemologia Qualitativa, coloco-me também como uma participante da pesquisa, afinal atuei como professora da Educação Infantil durante muitos anos. Assim, embora caminhe de acordo com os postulados de González Rey (2017), com a humildade de uma pesquisadora iniciante nos estudos sobre as produções do autor e guiada pelo interesse de percorrer um caminho pelas histórias de vida (experiências) vividas em contextos

escolares e considerando a diversidade, a completude e a complexidade de um único indivíduo como um amplo campo de estudo, optei por seguir o caminho das pesquisas biográficas, mantendo porém o respeito aos estudos de González Rey (2017), com a intenção de não cometer equívocos.

Defini, como objetivo principal da pesquisa, compreender como as experiências vividas em contextos escolares contribuem para a constituição da subjetividade da professora da Educação Infantil. Para alcançá-lo, foram propostos dois objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico visou investigar os sentidos subjetivos que constituem a subjetividade da professora da Educação Infantil a partir das experiências vividas em contextos escolares. Dessa investigação nasceu a construção da teoria, com a definição de três indicadores que consideraram a realidade relatada pelas professoras participantes em um entrelace com a reflexividade da pesquisadora, conforme propõe a lógica configuracional de González Rey (2017). São eles: 1. Professores e a questão da figura de autoridade; 2. As experiências do adolescente na escola e o impacto na vida adulta; 3. A professora que eu tive, a professora que me ensinaram a ser e a professora que eu sou.

A discussão dos indicadores ressaltou a importância de considerar o desenvolvimento humano sob a ótica da Teoria da Subjetividade, a fim de superar uma concepção limitada do processo de desenvolvimento que também ocorre no ambiente escolar, contexto no qual ocorre – embora não exclusivamente – a aprendizagem formal. É necessário compreender a escola como um ambiente histórico, social e cultural onde, além das aprendizagens formais, acontece a vida de todos os sujeitos que ali convivem. Dessa forma, as experiências ali vivenciadas, para além dos aspectos que concernem à aprendizagem, se desdobram em elementos que constituirão as subjetividades de cada um.

O segundo objetivo específico visou contribuir para a criação de novas zonas de ação na realidade, a partir da concepção de processos formativos para as professoras da Educação Infantil que considerassem suas subjetividades. O estudo pretende deixar possibilidades de reflexão e continuidade para futuras pesquisas sobre processos formativos mais sensíveis, que acolham as subjetividades das profissionais e que sejam fiéis às realidades encontradas, tornando seus

desdobramentos de fato possíveis na prática junto aos bebês e crianças da Educação Infantil.

Nesse aspecto, esta pesquisa apresenta lacunas que poderão ser supridas com novos conhecimentos produzidos por estudos que aprofundem a compreensão da subjetividade. Um importante elemento para posterior investigação é o estudo sobre como as experiências vividas em contextos escolares podem reverberar na prática docente e a compreensão do modo como os elementos que compõem a subjetividade da professora conduzem suas práticas em sala de aula, evidenciando o que de fato norteia suas ações junto aos bebês e às crianças, para além dos saberes técnicos.

Finalmente, acredito que a presente pesquisa contribuiu para a discussão sobre a subjetividade no aspecto em que se propôs: buscar a compreensão dos elementos que compõem a subjetividade das professoras da Educação Infantil a partir de um olhar para as experiências vividas enquanto crianças/estudantes em contextos escolares, colaborando ainda com o rol de estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, em concordância com a linha de pesquisa na qual se insere: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (CADH).

A pesquisa também contribuiu como um momento de reflexão para as professoras que dela participaram – principalmente a pesquisadora, que finaliza esse processo com um novo olhar sobre seus pares e sobre a docência.

REFERÊNCIAS

BARRIOS, D.; TACCA, M. C. V. R. Um olhar sobre a constituição docente desde o enfoque histórico-cultural da subjetividade. In: MADEIRA-COELHO, C. M.; MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. L.; TACCA, M. C. (Orgs.). Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco. Campinas: Alínea, 2019. p. 216-243.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. DE A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 5 ago. 2020.

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

BRASIL. Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 1996, de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **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 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, p. 11-30, 2002.

CAMEJO, J. S. R., RAMOS, T. G., ESTRADA, S. S. Sentidos subjetivos en el proceso de enseñanza de un maestro: un estudio de caso. **Revista Puertorriqueña de Psicología**, Logroño, v. 30. n.2, p. 322-340, 2019. Disponível em: <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/580>. Acesso em: 07 jun. 2021.

CURITIBA, **Currículo da Educação Infantil – Diálogos com a BNCC**. Curitiba: SME, 2019.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DÍAZ, D. B., TACCA, M. C. Subjetividade docente e diálogos com a infância: encontro, escutas e educação. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 21-31, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/11453/6693>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, M.; NOVOA, A. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 29-55.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-44.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. M.; PUENTES, R. V. **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade** – discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

MADEIRA-COELHO, C. M. Infância e subjetividade na complexidade de processos de desenvolvimento: impactos, (des)caminhos e perspectivas. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Brasília, DF: Alínea, 2020. p. 105-118.

MADEIRA-COELHO, M. C.; VAZ, L.; KAISER, P. N. de. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade na educação: desafios e contribuições às práticas pedagógicas e à formação docente. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (Orgs.). **Formação de educadores e psicólogos**: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019. p. 69-106.

MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017.

MEDEIROS, A. G. de S.; COSTA, M. A. T. da. Escritas de mim: a memória, a formação e a pesquisa (auto)biográfica. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ECHE), 13.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA

E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO (ENHIME), 3.; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS (SINECGEO) 3., 2014, Fortaleza (CE).

Anais... Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2014. p. 113-124.

MONTENEGRO, M. E. Estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural: um avanço nos clássicos. In: MARTÍNEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 43-83.

NOVAES, A. Professor é uma pessoa. Constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 59-79, 2020.

Disponível em: <http://novosestudos.com.br/produto/116/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

ROSSATO, M.; ASSUNÇÃO, R. O Desenvolvimento subjetivo no processo de formação docente. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (Orgs.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019. p. 47-67.

ROSSATO, M.; MATOS, J. F. M.; PAULA, R. M. de. A subjetividade da professora e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-18, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SCOZ, B. J. L.; TACCA, M. C. V. R.; CASTANHO, M. I. S. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. In: MARTÍNEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 131-155.

SOUSA, E. M. S.; MARQUES, E. de S. A. O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade significações acerca da mediação social na escolha pela docência. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 82-96, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/841>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SOUZA, E. C. de; TORRES, J. F. P. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 34-57, set. 2019. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50574>. Acesso em: 10 fev. 2021.

STEINER, R. Forjando a armadura. **Arte Méd. Ampl.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 41, 2010.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO: DIÁLOGOS INDIVIDUAIS

Bloco 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome: _____

Qual o nome fictício que deseja que seja usado na pesquisa:

Idade: _____

Naturalidade: _____

Nacionalidade: _____

Gênero (como você se identifica):

Sua raça ou cor (como você se identifica): _____

Escolaridade: _____

Ano de conclusão Curso Superior: _____

Você possui alguma especialização lato sensu ou stricto sensu? Qual?

Tempo que atua com a Educação Infantil:

Tempo que atua com a educação Infantil na mesma escola:

Em quantas escolas de Educação Infantil já trabalhou?

Você desenvolve atividades formativas que qualificam sua prática por conta própria, sem indicação da sua instituição? Se sim, quais?

Bloco 2 – Início da vida escolar

Em função de uma diversidade de aspectos da vida moderna, as crianças estão indo para a escola cada vez mais novas. Eu fui para a escola com 2 anos pois minha mãe precisa descansar. Ela estava grávida e teve descolamento de placenta, pois

ficava comigo muito tempo no colo durante a gravidez da minha irmã. Não lembro exatamente dos sentimentos, mas ouvi histórias sobre esta época. Segundo meus pais e avós, eu me agarrava no portão da escola e ficava chorando. Em um dado momento meus pais decidiram que minha avó me levaria pois nenhum deles estava mais feliz com aquela situação. E você? Saberá me dizer como foi o início da sua vida escolar?

Bloco 3 – Vínculo com a aprendizagem

Eu fui considerada uma “boa aluna” até a 7ª série, quando comecei a ficar de recuperação. Desde então eu sempre ficava nas matérias de exatas. No ensino médio só piorou. E como era para você? Quais matérias tinha mais facilidade e quais tinha mais dificuldade? Hoje, o que você aprendeu faz algum sentido na sua vida pessoal e/ou profissional? Tem uma lembrança de alguma situação específica em relação ao seu processo de aprendizagem?

Bloco 4 – Relações interpessoais – professores

Apesar de não ser sempre considerada uma boa aluna, eu mantinha um bom relacionamento com os professores. Não me lembro de muitas situações em que eu me desentendia com professores. Obviamente o vínculo com alguns era maior, e estava associado à admiração. Vejo que isso acontece na minha vida até hoje com figuras de autoridade. Se eu não admiro, dificilmente eu estabeleço um vínculo forte e/ou positivo. E para você? Como foi a sua relação com os professores? Tem alguma lembrança sobre esta relação que foi marcante? Algum professor ou professora te inspira?

Bloco 5 – Relações interpessoais – colegas/pares/outros estudantes

Eu nunca fui a aluna mais popular da escola. Eu me satisfazia com isso pois sempre achei que muita visibilidade me custaria demais... Entretanto eu também não queria ser rejeitada e muitas vezes me vi tendo atitudes que me deixavam muito desconfortável, somente para ser aceita. Talvez isso seja típico das crianças, adolescentes e jovens adultos na graduação, mas isso sempre me incomodou. Hoje, adulta, vejo que minha trajetória poderia ter sido diferente se tivesse feito outras escolhas em relação às minhas amizades. Como foi para você a relação com seus

colegas? Tem alguma lembrança marcante de um episódio que viveu com algum ou alguns colegas?

Bloco 6 – Lembranças, histórias, eventos marcantes

Tenho muitas lembranças do meu tempo na escola. Mas um evento negativo é bem marcante pra mim: na terceira série eu tinha um vício de linguagem e falava muito “e daí”. A minha professora pediu que eu escrevesse no quadro 50 vezes “e daí”, certamente com a intenção de que eu aprendesse a não repetir mais. Me senti muito humilhada. Anos depois, por uma grande coincidência, eu e minha família nos mudamos de casa e viramos vizinhos desta professora. Eu já estava na faculdade e a lembrei deste episódio. Ela ficou muito envergonhada e me pediu desculpas. Lembro de ter ficado surpresa com este pedido de desculpas, mas fez por ela ter percebido que realmente foi bem desagradável. Você considera que suas lembranças enquanto aluno/aluna, são mais positivas ou negativas? Porquê? Quais são as suas lembranças mais marcantes da época em que você estava na escola? Me conte um pouco sobre situações que você viveu enquanto estudante que te marcam de forma positiva ou negativa.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO: DIÁLOGOS COLETIVOS

A partir dos indicadores levantados pela pesquisadora nos diálogos individuais, os sujeitos da pesquisa serão estimulados a estabelecerem um diálogo, evidenciando as diferentes perspectivas sobre de que forma as experiências vividas em contextos escolares podem ter relação com a prática docente de cada uma delas.

Os indicadores para o diálogo em grupo serão construídos a partir dos diálogos individuais, assim confirmamos o caráter sistêmico da aplicação dos instrumentos, os diálogos individuais e o diálogo em grupo formam uma unidade coesa, cujo objetivo é criar o cenário da pesquisa.

Nesta etapa do momento empírico, poderão ser trazidos para fomentar a discussão e mantê-la “viva e “acessa”, os aspectos que emergiram da revisão de literatura sobre o papel da professora da Educação Infantil. São eles: o percurso histórico de constituição da Educação Infantil e as relações com a carreira docente, o aspecto lúdico e a dimensão brincalhona nas professoras da Educação Infantil, a documentação pedagógica como uma nova forma de exercer a docência na Educação Infantil, o aspecto do ‘cuidar’ e as relações com o trabalho da professora da Educação Infantil e os processos formativos dos profissionais atuantes na Educação Infantil.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: As experiências da Infância em Contextos escolares e suas relações com a constituição do Professor de Educação Infantil

Pesquisador: Milton Carlos Mariotti

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 42047220.3.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.840.843

Apresentação do Projeto:

Este parecer refere-se à emenda do projeto de pesquisa de Mestrado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO intitulado "As experiências da infância em contextos escolares e suas relações com a constituição do professor de Educação Infantil" da pesquisadora Luiza Batista sob a orientação do Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti.

Período total da pesquisa: 2020-2022.

Segundo os autores:

"A formação de professores da educação infantil, amplamente discutida sob o viés didático-pedagógico, será neste estudo, refletida na perspectiva do desenvolvimento humano. Com o objetivo de investigar a influência das experiências vividas na infância em contextos escolares nas ações profissionais do professor de Educação Infantil, parte-se do pressuposto de que todos os seres humanos carregam consigo experiências vividas que, em diferentes proporções, influenciam ações nos contextos pessoais e profissionais. Sendo assim, os professores, ao compartilhar o cotidiano com as crianças também são, em alguma medida, influenciados pelas experiências vividas outrora. Este estudo terá como participantes, 6 professores de educação infantil, sendo 3 da rede privada e 3 da rede pública e configura-se como uma pesquisa qualitativa, narrativa, biográfica e que utilizará entrevistas semiestruturadas e grupo focal como instrumentos de coleta de dados".

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

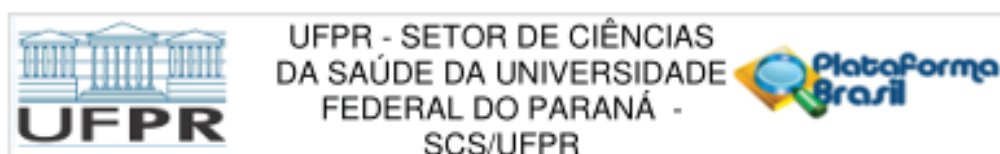
UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: comeca.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.840.843

"Compreender o ser-humano que também é professor e que compartilha o cotidiano com as crianças, poderá ser de grande valia para articular ações que façam sentido para o professor e o sensibilizem de tal forma a, de fato, catapultar movimentos que o mobilizem para mudanças em sua prática profissional e ambiciosamente outros contextos da sua vida".

"Esta pesquisa se propõe a iniciar um encadeamento de discussões sobre quem é este professor que trabalha com a Educação Infantil: Que experiências viveu? Que conhecimentos aprendeu e desenvolve em sua prática? Quais suas narrativas de vida? Qual o impacto das experiências que viveu e de que forma elas reaparecem em suas ações enquanto professor?"

"Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, narrativa, biográfica e que utilizará entrevistas semiestruturadas e grupo focal como instrumentos de coleta de dados. Ela se propõe a ser realizada com 6 professores de Educação Infantil residentes na cidade de Curitiba, sendo 3 da rede privada e 3 da rede pública e seus dados serão analisados através do método da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1977)".

De acordo com os autores os "INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS" serão: entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os participantes serão submetidos a uma entrevista individual, que durará em torno de 1 hora e 30 minutos. Também participarão de um grupo focal. Estima-se que o encontro para o grupo focal dure em média 2 horas.

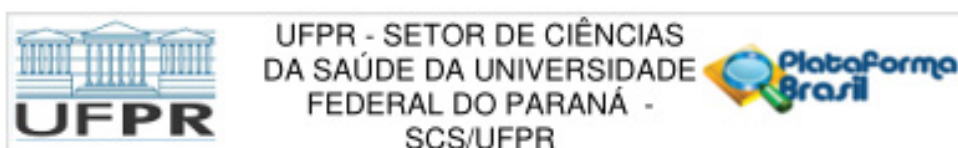
"Os participantes serão selecionados através da rede de contatos dos pesquisadores. Ambos dispararão o convite solicitando pessoas que atendam os critérios da pesquisa para participarem. Os 6 primeiros que entrarem em contato serão os selecionados. Inicialmente a pesquisa propõe-se a entrevistar 6 profissionais, sendo 3 da rede pública e 3 da rede privada, independente da região ou da instituição em que atuem".

Apresentam-se como critérios de inclusão: Ser maior de 18 anos, Estar atuando diretamente com alguma das faixas etárias da educação infantil (0 a 5 anos) e Possuir ensino superior completo (Pedagogia ou Normal Superior).

Apresentam-se como critérios de exclusão: Ter menos de 18 anos; NÃO possuir ensino superior completo em Pedagogia ou Normal Superior e Estar trabalhando diretamente com um dos pesquisadores.

"O participante poderá escolher o local onde gostaria de conceder a entrevista. Caso deseje que a escolha do local fique a critério dos pesquisadores, será usada a sala 239, do prédio principal do Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná localizado na Rua Rockefeller nº 57, Rebouças. Em caso de manutenção do distanciamento social, em função da pandemia, os procedimentos poderão ocorrer de forma remota".

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.840.843

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

- Investigar a influência das experiências vividas na infância em contextos escolares nas ações profissionais do professor de Educação Infantil (EI).

Objetivos Específicos

- Compreender as necessidades educacionais da criança de 0 a 5 anos a partir de uma revisão integrativa da literatura.
- Descrever o papel esperado do professor na docência da educação infantil a partir de uma revisão integrativa da literatura.
- Descrever as experiências vividas em contextos escolares na infância dos professores de Educação Infantil.
- Caracterizar as ações profissionais dos professores da Educação Infantil

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Segundo os autores:

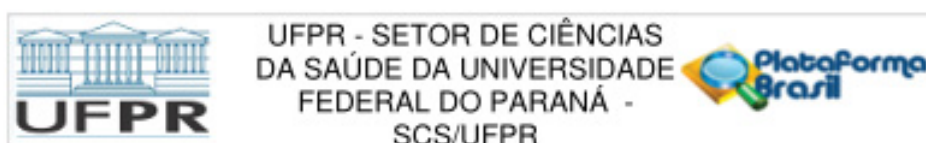
"Os profissionais podem se sentir constrangidos ao contar a própria história e isso pode desencadear reações emocionais. Algumas formas de minimizar esse risco será garantindo ao participante que:

- Ele poderá desistir da pesquisa no momento em que desejar, sem que isso lhe cause qualquer tipo de prejuízo;
- Ele poderá não responder a alguma questão que lhe deixe constrangido;
- Ele poderá remarcar a entrevista para uma outra data.
- Ele terá a opção de escolher o local onde gostaria de conceder a entrevista, privilegiando um local em que se se sintam, seguro, confortável e acolhido.
- Ainda assim, caso isso ocorra, estes profissionais serão encaminhados para serviços de assistência psicológica do Centro de Psicologia da Universidade Federal do Paraná".

BENEFÍCIOS:

"A partir do estudo será possível compreender melhor as ações dos professores da Educação Infantil e desta forma, colaborar na qualificação profissional destes profissionais para um melhor atendimento das crianças".

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.640.643

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os autores submeteram um projeto de emenda, para "Retirada da instituição coparticipante - Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba".

Os mesmos justificam: "Justifica-se aqui a retirada da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, como instituição coparticipante, pelo fato de considerarmos descabidas as exigências feitas pelo Comitê de ética da Prefeitura Municipal, que colocou como condição que constasse do termo de consentimento livre e esclarecido que haveria indenização ao participante que se sentisse lesado por algum motivo, mesmo depois de ter sido esclarecido que se trata de um projeto na área de educação e que o procedimento seria uma entrevista online, que o participante se candidataria a participar da pesquisa voluntariamente, que poderia recusar-se a responder qualquer pergunta feita ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo, que não se trata de pesquisa invasiva e que o projeto não tem financiamento, portanto não haveria de onde retirar recursos para possíveis indenizações, e que os pesquisadores não poderiam arcar com esta possibilidade, que trata-se de um projeto de pesquisa de uma pós-graduação em Educação onde os pesquisadores envolvidos são professor e estudante do mestrado".

"Dessa forma foi retirado do projeto e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as referências à Secretaria Municipal de Educação e Professores da Rede Municipal de Educação Infantil".

"Os participantes não mais serão professores da rede municipal de educação infantil da secretaria municipal de educação, serão professores da educação infantil da cidade de Curitiba e região metropolitana tanto da rede pública como particular, recrutados por meio das redes de contato dos pesquisadores".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória encontram-se presentes.

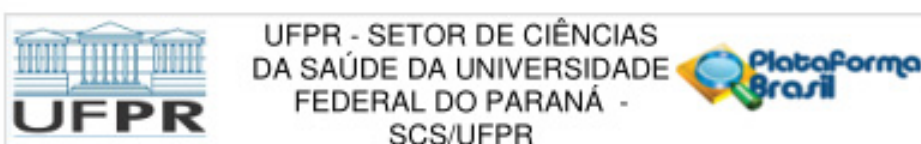
Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a Resolução 466/2012, o participante da pesquisa tem direito à indenização "cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa". No entanto, os pesquisadores entendem que por se tratar de pesquisa online, não invasiva e com medidas de minimização que amenizam algum eventual desconforto, os mesmos não concordam

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.840.843

em deixar no TCLE essa exigência do Comitê de Ética da Prefeitura de Curitiba, que exige que os pesquisadores arquem com possíveis indenizações.

A Resolução 466/12 contempla o direito de indenização ao participante da pesquisa, caso haja alguma intercorrência, e isto deve ser estar claro aos pesquisadores. No entanto, a redação do TCLE apresentado via emenda está dentro dos parâmetros éticos.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos dos novos projetos. Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_1782487_E1.pdf	08/07/2021 13:49:02		Aceito
Outros	Concordancia_de_servicos_envolvidos.jpg	08/07/2021 13:46:39	LUIZA BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Emenda.docx	25/06/2021 17:20:56	LUIZA BATISTA	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

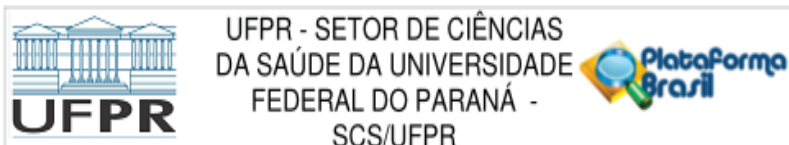
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.840.843

Outros	Autorizacao_para_manipulacao_dos_da_dos.pdf	12/01/2021 21:08:28	LUIZA BATISTA	Aceito
Outros	Analise_de_Merito_Cientifico.pdf	12/01/2021 21:07:38	LUIZA BATISTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/01/2021 21:06:24	LUIZA BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/01/2021 21:06:05	LUIZA BATISTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/01/2021 21:05:05	LUIZA BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 12 de Julho de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

ANEXO B – TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Milton Carlos Mariotti, professor e pesquisador do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e Luiza Batista, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná estamos convidando você, professor/a de Educação Infantil a participar de um estudo intitulado *As experiências da infância em contextos escolares e suas relações com a constituição da professora de Educação Infantil*. CAAE nº: 42047220.3.0000.0102 e Parecer aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Paraná nº: 4.840.843.

A presente pesquisa justifica-se especialmente pelo fato de apresentar potencial para colaborar com a qualificação dos processos formativos dos professores de educação infantil.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar a influência das experiências vividas na infância em contextos escolares nas ações profissionais da professora de Educação Infantil.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário comparecer a um (1) encontro de aproximadamente 1 hora e 30 minutos com os pesquisadores para responder uma entrevista individual, no dia, horário e local combinados. Em um segundo momento, comparecer a um (1) encontro de aproximadamente 2 horas com os pesquisadores para participar de um grupo focal com os demais participantes da pesquisa, no dia, horário e local informado pelos pesquisadores

c) Para tanto você e os pesquisadores deverão entrar em um acordo em relação à data e horário da entrevista individual. Os dados precisam ser coletados dentro de um prazo hábil para que os pesquisadores possam fazer a análise dos dados, mas dentro deste tempo, você poderá acordar com eles, a data e horário que mais se adequar à sua agenda e rotina. Para o grupo focal, a data e horário serão informados pelos pesquisadores. O local será na sala 239 do prédio principal do Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná localizado na Rockefeller nº 57, Rebouças. Caso ainda estejamos em situação de pandemia, tanto as entrevistas quanto o grupo focal serão feitos por meios digitais. Neste caso será necessário que

você tenha acesso a um computador com câmera e microfone e internet. Tanto a entrevista quanto o grupo focal levarão entre 1h e 2h cada.

d) É possível que você experimente algum desconforto relacionado a evocação de lembranças que podem não ser positivas.

e) Você poderá ficar constrangido (a) ao contar a própria história e isso pode desencadear reações emocionais. Algumas formas de minimizar esse risco será garantindo que:

- Você poderá desistir da pesquisa no momento em que desejar, sem que isso lhe cause qualquer tipo de prejuízo;
- Você poderá não responder a alguma questão que lhe deixe constrangido;
- Você poderá remarcar a entrevista para uma outra data;
- Você terá a opção de escolher o local onde gostaria de conceder a entrevista, privilegiando um local em que se se sinta, seguro (a), confortável e acolhido (a);
- Ainda assim, caso isso ocorra, você será encaminhado (a) para serviços de assistência psicológica do Centro de Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são colaborar diretamente na qualificação dos processos formativos para os professores de educação infantil e indiretamente colaborar em estudos e fomentar mais pesquisas que valorizem as trajetórias pessoais e profissionais dos professores de educação infantil.

g) Os pesquisadores, Milton Carlos Mariotti e Luiza Batista, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados na sala 239 no prédio principal do Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná localizado na Rockefeller nº 57, Rebouças ou pelo telefone: 3535-6255. Neste período extraordinário de pandemia, os pesquisadores estão disponíveis prioritariamente via e-mail: ppge.ufpr@gmail.com, miltoncarlosmariotti@gmail.com e luizabts85@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você pode nos contatar neste número, em qualquer horário: 99669-1222 (Luiza) ou 99159-4488 (Milton).

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) O material obtido – respostas das entrevistas, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado (deletado) ao término do estudo, dentro de 5 anos.

j) Até a publicação dos resultados, apenas orientanda e orientador podem ter acesso aos dados coletados.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

k) Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome a menos que seja seu desejo ter identidade revelada.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, transporte e material como papéis e canetas não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Caso opte por realizar a entrevista em um local da sua escolha, os pesquisadores se deslocarão até você e então não haverá custo. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo, os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte. Nesta situação caso sua escolha seja por conceder a entrevista no local

indicado, seus gastos com transporte serão ressarcidos em totalidade, não havendo previsão de gasto mínimo ressarcimento. No encontro do grupo focal, a ser realizado no local indicado, seus gastos com transporte serão ressarcidos em totalidade, não havendo previsão de gasto mínimo ressarcimento.

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante de Pesquisa

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

ANEXO C – TERMO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Título do Projeto: As experiências da infância em contextos escolares e suas relações com a constituição da professora de Educação Infantil

O pesquisador Milton Carlos Mariotti pelo projeto As experiências da infância em contextos escolares e suas relações com a constituição da professora de Educação Infantil, solicita a utilização de imagem e/ou som de voz para este estudo, com garantia de proteção de identidade.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. Os pesquisadores comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima com proteção de imagem do participante.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com o(s) pesquisador(a/es) e outra com o(a) participante da pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____

Milton Carlos Mariotti
Pesquisador responsável

Autorizo o uso de minha imagem e/ou som de voz e/ou prontuários exclusivamente para esta pesquisa.

(nome por extenso do participante da pesquisa)
Participante da pesquisa

ANEXO D – CONCORDÂNCIA DE SERVIÇOS ENVOLVIDOS – CENTRO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS – CENTRO DE PSICOLOGIA APLICADA
centrodepsicologia@ufpr.br Tel. 41 3310 2614

Concordância dos serviços envolvidos

Curitiba, 15 de Março de 2021

Declaramos que nós do Centro de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, estamos de acordo com o encaminhamento de indivíduos para o serviço de psicologia desta unidade, por consequência de qualquer intercorrência decorrente da pesquisa. As experiências da infância em contextos escolares e suas relações com a constituição do professor de Educação Infantil, sob a responsabilidade de Milton Carlos Mariotti e Luiza Batista. Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores e professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Atenciosamente

Dra Débora Patrícia Nemer Pinheiro – responsável técnica

CRP 08/4635

D^{ra} Débora Patrícia N. Pinheiro
CRP 08/4635
Responsável Técnica CPA/UFPR