



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS- UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA
AMAZÔNIA- PPGSCA/UFAM

MARIA GORETH DA SILVA VASCONCELOS

TESSITURAS IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE
CRECHE NA CIDADE DE MANAUS

MANAUS

2021

MARIA GORETH DA SILVA VASCONCELOS

TESSITURAS IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE
CRECHE NA CIDADE DE MANAUS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA/UFAM, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor, na linha de pesquisa Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais.

Orientador: Profº Dr. João Luiz da Costa Barros

MANAUS

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V331t Vasconcelos, Maria Goreth da Silva
Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus / Maria Goreth da Silva Vasconcelos . 2021
241 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Processos identitários. 2. Formação docente. 3. Educação infantil. 4. Creche. I. Barros, João Luiz da Costa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MARIA GORETH DA SILVA VASCONCELOS

TESSITURAS IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE
CRECHE NA CIDADE DE MANAUS

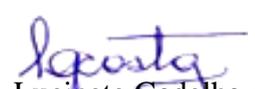
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA/UFAM, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor.

LINHA DE PESQUISA: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais

Tese aprovada em: 06 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA


Prof^o Dr. João Luiz da Costa Barros
UFAM
(Presidente)


Prof^ª Dra. Lucinete Gadelha da Costa
UEA
(Membro)


Prof^o Dr. Odenei de Souza Ribeiro
UFAM
(Membro)


Prof^ª Dra. Heloísa Helena Correia da Silva
UFAM
(Membro)


Prof^o Dr. João Otacílio L. dos Santos
UFAM
(Membro)

MANAUS

2021

DEDICATÓRIA

Aos professores que em tempos tão sombrios construíram e constroem culturas de sobrevivência, alguns dos tais, não mais entre nós, mas sempre presentes em seus ensinamentos, memórias e construções!

AGRADECIMENTOS

O encerrar de um processo mobiliza lembranças a respeito de um percurso envolto em emoções, atravessadas por desafios, insistências e alegria em saber que se conseguiu aportar em algum lugar, o que em nós desperta senso de gratidão.

Gratidão por estar viva em meio a tempestade resultante da Pandemia por SARS-CoV-2. Gratidão pelo encontro generoso com pessoas singulares, que possibilitaram a partilha de saberes, experiências e aprendizagens múltiplas e mútuas, em um cenário de descortinamento de vidas e sentidos históricos prementes.

Gratidão pelos desafios, superações e descobertas do processo.

Gratidão pelo que ainda não acabou, e que se lança para a inscrição de enredos futuros.

Nesse sentido, agradeço a Deus, Ser Supremo, que faz parte do meu sistema de crenças e cultura, a quem devolvo em forma de oração o sentido da vida. Que me faz acreditar e superar medos, em tempos tão sombrios como os que estamos vivendo, e a construir caminhos de poesia em meio ao caos.

À minha família, trilha e ao mesmo tempo personificação de resiliência; contexto e coletivo de afetos, com quem interajo em minhas vivências e apropriações de mundo, desde os primeiros momentos de vida. Sujeitos com quem compartilho sonhos e projetos. Meu chão, meu porto seguro, a melhor parte de mim!

Ao meu orientador, Professor Doutor João Luiz da Costa Barros, que me aceitou nessa jornada. Agradeço-lhe o respeito, as orientações, o modelo de competência, a inspiração e a maneira sutil de encorajar-me, compartilhando comigo o melhor de si, seu ensino, conhecimento e generosidade. Obrigada pelo companheirismo e solidariedade humana. Isso vale muito!

Às professoras de creche, colaboradoras neste estudo. Gratidão por serem quem são, e por partilharem comigo um pouco de suas trajetórias, aspirações e saberes de vida. Gratidão por abrirem espaço ao diálogo em tempos tão desafiadores, e por construírem comigo aquilo que ganhou forma nos escritos desta tese. Vocês foram e são fundamentais nesse processo.

Aos Professores Doutores que se dispuseram a participar da minha Banca de Qualificação e Defesa de Tese, os quais engrandeceram o trabalho com suas brilhantes pontuações e contribuições.

À amiga, Raimunda Araújo que não mediu esforços em ler o manuscrito e a conduzir a revisão ortográfica com a seriedade que envolve o processo e ao mesmo tempo a sensibilidade em desejar colaborar.

Aos amigos e amigas, que sempre estão ao meu lado, acolhendo-me, ensinando-me, ouvindo-me e falando-me sobre os necessários e desnecessários da vida. Vocês são conquistas adquiridas nas muitas trilhas do viver, das quais não quero me perder.

A todos que de algum modo contribuíram para o êxito desse percurso!

Gratidão me resume nesse momento!

“Importante não é ver o que ninguém nunca viu, mas sim, pensar o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê”.

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

A Tese ora apresentada inscrita no contexto da Linha de Pesquisa Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA/UFAM, assume o compromisso de socializar os resultados do estudo que teve como objetivo: Compreender as tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus. Nesse contexto procuramos responder à seguinte questão: Como os professores que atuam em creches, na cidade de Manaus, dão sentido/significado aos processos identitários, que os atravessam, e como os (re) constroem, por meio das interações que envolvem: trajetórias de vida/formação cultural; formação docente/inserção profissional? A partir da emergência de narrativas e memórias pertinentes a sete colaboradoras participantes no estudo, a pesquisa com inspiração multirreferencial e uso da bricolagem como movimento possível na experimentação construtiva da caminhada investigativa, aventurou-se no diálogo com os fundamentos da Teoria da Complexidade de Edgar Morin e Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores, considerando os conceitos de pensamento complexo, mediação, sentido, significado e atividade. Utilizamos uma cartografia de saberes em trilhas metodológicas, orientadas pelos pressupostos da Pesquisa Colaborativa e em unidade de Pesquisa-Formação, no qual os procedimentos de construção dos dados ganharam uma natureza viva, com interações vivenciadas em seis Encontros Reflexivos, permeados por narrativas orais/escritas e mediados pelas tecnologias da informação e comunicação. Ainda, a utilização de Roteiros de Entrevistas (escritos); projeção por meio de desenhos; registros escritos em caderno de campo e informações providas do banco de dados da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Para tratamento e análise dos dados, utilizamos os encaminhamentos da Análise Textual Discursiva, os quais em sua totalidade e na confluência com as concepções adotadas para diálogo no estudo permitiram a organização de duas unidades de interpretação, a saber: História Progressa - elementos pré-profissionais e Professor na creche: Formação e Profissionalidade. Na primeira unidade de interpretação, apresentamos e discutimos as categorias empíricas, relacionadas a elementos de história de vida, anteriores à profissionalidade propriamente dita e que têm relação com os processos constitutivos da docência das colaboradoras na atualidade. Na unidade, Professor na creche: Formação e Profissionalidade, expomos os sentidos e significados a respeito do ser/tornar-se/pensar-se professora na creche. O entrelaçamento dos significados emergidos e organizados em categorias, ao longo das duas unidades de interpretação, lançados na confluência de sentidos da/atualidade das colaboradoras, permitiram-nos compreender que, a construção das identidades das professoras de creche, participantes neste estudo, incorre-se em um movimento espiralar crescente, no qual o modo de ser, estar e se tornar professora de crianças, bem como o que fazem e o modo como fazem, arrasta os resultados das interações sociais, que ao longo da trajetória de vida e formação cultural, foram significados por mediações distintas, que como tal podem ser modificadas, visto a continuidade do processo formativo humano e da intencionalidade da consciência transformadora. Que como tessituras, entrelaçam-se em tempos, visões de mundo, discursos, posturas, posicionamentos, apropriações materiais e simbólicas diversas, que envolvem formas de saber, saber-ser e saber-fazer em suas profissinalidades, sofrendo as premissas da mudança que levaram o homem em seu processo de desenvolvimento histórico, a modificar-se, criando novas formas e procedimentos de conduta, de modo a se conduzir para uma organização nova, mais elaborada de seu comportamento, e assim produzir-se como mediador consciente de seu papel social e de significativa importância junto à educação de crianças na creche.

Palavras-chave: Processos Identitários. Formação Docente. Educação Infantil. Creche.

ABSTRACT

The Thesis presented here inscribed in the context of the Research Line Symbolic Systems and Sociocultural Manifestations of the Postgraduate Program in Society and Culture in the Amazon-PPGSCA / UFAM, is committed to socializing the results of the study which aimed to: Understand the weavings identity of teachers in a daycare center in the city of Manaus. In this context, we seek to answer the following question: How do teachers who work in daycare centers in the city of Manaus give meaning / meaning to the identity processes that go through them, and how they (re) build them, through the interactions that involve: cultural life / formation; teacher training / professional insertion? From the emergence of relevant narratives and memories to seven collaborators participating in the study, research with multirreferential inspiration and the use of bricolage as a possible movement in the constructive experimentation of the investigative walk, ventured into the dialogue with the foundations of Edgar Morin's Theory of Complexity and Historical-Cultural Approach by Vigotski and collaborators, considering the concepts of complex thinking, mediation, meaning, meaning and activity. We use a cartography of knowledge in methodological trails, guided by the assumptions of Collaborative Research and in a Research-Training unit, in which the data construction procedures gained a living nature, with interactions experienced in six Reflective Encounters, permeated by oral / written narratives and mediated by information and communication technologies. Also, the use of Interview Scripts (written); projection through drawings; records written in a field notebook and information from the database of the Municipal Education Secretariat of Manaus (SEMED). For the treatment and analysis of the data, we used the guidelines of the Discursive Textual Analysis, which in their entirety and at the confluence with the concepts adopted for dialogue in the study allowed the organization of two units of interpretation, namely: Early History - pre-professional elements and Teacher at the daycare center: Training and Professionality. In the first unit of interpretation, we present and discuss the empirical categories, related to elements of life history, prior to the professionalism itself and which are related to the processes that constitute the teaching of the employees today. In the unit, Teacher at the daycare center: Training and Professionality, we expose the senses and meanings about being / becoming / thinking about being a teacher at the daycare center. The intertwining of the meanings emerged and organized into categories, along the two units of interpretation, launched at the confluence of meanings of / in the present time of the collaborators, allowed us to understand that, the construction of the identities of the daycare teachers, participating in this study, incurs in a growing spiraling movement, in which the way of being, being and becoming a teacher of children, as well as what they do and the way they do it, drags the results of social interactions, which throughout the life and formation trajectory cultural, were signified by distinct mediations, which as such can be modified, given the continuity of the human formative process and the intentionality of the transforming consciousness. That as weavings, worldviews, speeches, postures, positions, diverse material and symbolic appropriations intertwine, involving forms of knowledge, know-how and know-how in their professions, suffering the premises of the change that led the man in his process of historical development, to modify himself, creating new forms and procedures of conduct, in order to lead himself to a new organization, more elaborate of his behavior, and thus produce himself as a conscious mediator of his social role and of significant importance in the education of children in daycare.

Keywords: Identity Processes. Teacher Education. Child education. Nursery.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	10
IMPRESSÕES SOBRE O EU PESQUISADORA E O LÓCUS DA PROBLEMATIZAÇÃO-----	14
1 QUANDO O PROFESSOR É CENTRALIDADE: DO ESTADO DO OBJETO NOS ESTUDOS SOBRE CRECHE À CARTOGRAFIA DOS SABERES EM PROCESSOS DE PESQUISA-----	22
1.1 Estudos sobre a realidade de creche no estado do Amazonas-----	28
1.2 Cartografia dos saberes: trilhando caminhos em busca dos sentidos identitários à docência na creche -----	32
1.2.1 Cartografando: Trama em trilhas-----	34
1.2.1.1 Primeira Trilha: A Problematização-----	35
1.2.1.2 Segunda Trilha: "Ferramentas" de organização-----	39
1.3 Mapeando a trilha colaborativa: Procedimentos de recolhimento de dados---	50
1.3.1 Por onde passamos... o que encontramos-----	50
1.3.2 Construção das paisagens de análise-----	61
1.3.3 Sobre as professoras colaboradoras-----	63
2 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM FASE DE CRECHE: FORMAÇÃO DOCENTE COMO CENÁRIO EM CONSTRUÇÃO-----	69
2.1 Tornar-se professor de creche-----	69
2.1.1 Sobre a cabeça-bem-feita-----	72
2.2 Tessituras iniciais: Na busca pelo sentido de Ser - De "Rock estrela" a "Um eu caçador de mim"-----	75
2.2.1 História Progressa: Elementos pré-profissionais-----	76
2.2.1.1 Migração/deslocamento espacial: "Vestido rasgado - a dor da partida"---	76
2.2.1.2 Percepção progressa de educação/expectativas parentais: "Minha filha, um dia você vai trabalhar nessa creche... Aquilo virou um desafio pra mim"-----	82
2.2.1.3 Vínculos familiares: Ecos na construção do Eu profissional-----	87
2.2.1.4 Resiliência em perspectiva de história de vida: "Em prato vazio, também pode ter bolo"-----	97
3 PROFESSOR NA CRECHE: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE-----	106
3.1 Formação docente e profissionalidade: O sentido de ser e estar professora na creche-----	109
3.1.1 Desenvolvimento profissional como necessidade formativa-----	109
3.1.2 Tornar-se professora: continuidades e transições-----	112
3.1.3 Eu, professora na creche: Sentidos sobre o fazer profissional-----	119
3.1.3.1 Amor, cuidado, sensibilidade-----	119
3.1.3.2 Professor como orientador-----	127
3.1.3.3 Profissionalidade como desafio: Aprendendo a ser na caminhada-----	133
3.1.3.4 Professor como aprendiz: Interação e formação-----	138
4. TESSITURAS E MOVIMENTOS CONSTITUCIONAIS EM TERRITÓRIO DE CRECHE: MEDIAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA-----	144
4.1 Construção identitária do professor de creche: Emergência e sentidos-----	148
4.1.1 Tornar-se borboleta: Desafios ante a irrupção da crisálida, na busca por um pensamento pedagógico complexo-----	151

4.2 Sentidos emergidos: Visualizações prementes-----	154
4.2.1 Sobre o conceito de identidade-----	155
4.2.1.1 Sobre a identidade profissional-----	159
4.2.1.2 Tessitura premente: sentido da atualidade-----	167
4.2.1.3 Tessitura do discurso em perspectiva de história de vida-----	171
4.2.1.4 Tessitura Socioeconômica-----	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	186
REFERÊNCIAS-----	192
APÊNDICES-----	200
Apêndice 1 Registro de narrativas das colaboradoras-----	201
Apêndice 2 Processo de unitarização-----	202
Apêndice 3 Unidades de interpretação-----	204
Apêndice 4 Roteiro de entrevista 1 - Conhecendo a pessoa do professor-----	206
Apêndice 5 Roteiro de entrevista 2 - O ser professora na creche-----	207
Apêndice 6 Plano do Encontro Reflexivo 1-----	208
Apêndice 7 Plano do Encontro Reflexivo 2-----	211
Apêndice 8 Plano do Encontro Reflexivo 3-----	213
Apêndice 9 Plano do Encontro Reflexivo 4-----	214
Apêndice 10 Plano do Encontro Reflexivo 5-----	215
Apêndice 11 Plano do Encontro Reflexivo 6-----	217
Apêndice 12 Roteiro para levantamento de informações a respeito da realidade de creches no município de Manaus-----	218
Apêndice 13 Roteiro para levantamento de informações a respeito dos professores que atuam em creches no município de Manaus-----	219
Apêndice 14 Carta de Anuência-----	220
Apêndice 15 Sobre o livro "Guilherme Augusto Araújo Fernandes"-----	221
Apêndice 16 Sobre o Documentário "Magdalena: A imaginação também é minha"-----	222
ANEXOS-----	223
Anexo 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE-----	224
Anexo 2 Música "Rock Estrela"-----	227
Anexo 3 Música "Eu caçador de mim"-----	228
Anexo 4 Poema: "A vida"-----	229
Anexo 5 Poema "Hoje"-----	230
Anexo 6 Artigo: Docência e formação cultural-----	231
Anexo 7 Artigo: Linguagem e alienação da consciência-----	232
Anexo 8 Artigo: Docência na Educação Infantil: Contextos e práticas-----	233

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Trilha na Comunidade Nossa Senhora de Fátima-----	10
Imagem 2- Jardim em flores-----	66
Imagem 3- Casa atual de Girassol-----	79
Imagem 4- Procurando-me-----	105
Imagem 5- Ser professora na creche (exposição coletiva)-----	128
Imagem 6- Ser professora na creche- desafio (frente)-----	134
Imagem 7- Ser professora na creche- desafio (verso)-----	134
Imagem 8- Professora: um misto de possibilidades-----	139
Imagem 9- Tessitura-----	143
Imagem 10- Metamorfose da borboleta-----	149
Imagem 11- Residência de Violeta-----	175
Imagem 12- Residência de Onze-Horas-----	175
Imagem 13- Residência de Girassol-----	175
Imagem 14- Residência de Rosa-Menina-----	175
Imagem 15- Residência de Jade-Vine-----	175
Imagem 16- Residência de Copo-de-Leite-----	175
Imagem 17- Residência de Margarida-----	175
Imagem 18- CMEI Maria do Céu-----	180
Imagem 19- Creche Infante Tiradentes-PMAM-----	180
Imagem 20- Creche Municipal Prof ^a Luzenir Farias Lopes-----	180
Imagem 21- Creche Municipal Gabriel Corrêa Pedrosa-----	180
Imagem 22- Creche Municipal Magdalena Arce Daou-----	180
Imagem 23- Carta de Anuência-----	220
Imagem 24- Capa e resumo do Livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes-----	221
Imagem 25- Print de tela do computador com imagens do documentário “Magdalena: a imaginação também é minha”-----	222
Imagem 26- Página inicial do artigo: Linguagem e Alienação da Consciência-----	232
Imagem 27- Página inicial do artigo: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas-----	241

LISTA DE MAPA

Mapa 1- Cidade de Manaus: Divisão por bairros e zonas administrativas -----174

LISTA DE SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DDPM	Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério
ESBAM	Escola Superior Batista do Amazonas
FAMETRO	Faculdade Metropolitana
GFC	Gerência de Formação Continuada
OFS	Oficina de Formação em Serviço
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PEFED	Programa Especial de Formação Docente
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SUSAM	Secretaria de Estado de Saúde do Amazonas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

LISTA DE TABELAS E ORGANOGRAMAS

Tabela 1- Perfis Profissionais-----	66
Organograma 1- Tendências Liberais-----	129
Organograma 2- Tendências Progressistas-----	130

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1- Tipologia dos estudos relacionados à fase creche-2014 a 2019--	24
Quadro 2- Número de produções-Região/Estados-----	26
Quadro 3- Colaboradoras como jardim em flores-----	65
Quadro 4- Eu e minha família: recortes formativos-----	93
Quadro 5- Condição do ser e fazer profissional na perspectiva do amor, cuidado e sensibilidade-----	120
Quadro 6- Residências das colaboradoras-----	175
Quadro 7- Perfis docentes em tessitura socioeconômica-----	177
Quadro 8- Espaços de creche onde atuam as colaboradoras-----	179

INTRODUÇÃO

O manuscrito ora apresentado representa um exercício de entrelaçamento de sentidos emergidos, a partir das narrativas e memórias de sete mulheres, que exercem à docência em creches na cidade de Manaus.

Considerando os significados como produtos históricos e transitórios, que refletem as relações sociais, cuja produção se processa por meio das condições objetivas que lhes deram origem e que demandam manifestação mediante generalizações, realizamos o estudo que ora socializamos, o qual teve como objetivo: Compreender as tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus.

Ao estudar o conceito de sentido, aprendemos que ele:

[...] é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2000, p. 465).

Nesse contexto, nossa proposta de estudo, seguiu buscando nas memórias discursivas das professoras elementos que nos permitissem identificar sistemas de significação, a respeito dos processos identitários que as constituíram e constituem, e assim, visualizar as tessituras possíveis, que configuram a “geografia” identitária premente, construída no seio das práticas sociais conjuntas desta pesquisa, durante o tempo histórico que vivenciamos.

É importante considerar que, em 2020, ao iniciar a entrada em campo empírico para construção dos dados, fomos atravessados pela crise que colocou o mundo na ordem da incerteza, da instabilidade e do terror. Estamos falando da crise sanitária, econômica e política, instauradas pela pandemia por SARS-CoV-2, a qual alterou sensivelmente a rota de nossa vida e tudo o que tínhamos planejado até então, a exemplo da trajetória metodológica da pesquisa.

As consequências resultantes do momento histórico, abalado pelo ataque do inimigo invisível, estabeleceu um cenário de medo e desafios em escala planetária. O caos instaurado levou a humanidade a buscar caminhos de aproximação outros, diferentes dos até então por nós vivenciados. A pesquisa que se encontrava em andamento, agregou novos delineamentos, trazendo para o planejamento desenhado no viés dos pressupostos da Pesquisa Colaborativa e em unidade de Pesquisa-Formação, elementos de mediação decorrentes das tecnologias da informação e comunicação, agora indispensáveis ante o processo de isolamento social impetrado.

Como pesquisadora, tivemos que nos reinventar, procurando alternativas de acesso e diálogos com as participantes no estudo. Nossos contatos e comunicação precisaram ser mediados por plataformas, aplicativos e redes colaborativas acessadas via internet.

Os recursos da tecnologia da informação e comunicação como computadores e celulares, mediante os aplicativos: WhatsApp, E-mail, Google Play (Hangouts Meet) foram formas utilizadas na pesquisa, para aproximação com as colaboradoras. Construimos um novo espaço de relações, agora presencial midiático e remoto, o qual permitiu o estreitamento de espaços e tempos distintos entre a pesquisadora e demais participantes do processo.

Para nós, tais movimentos se apresentaram como elemento inovador ante o tipo de estudo que até então vínhamos realizando. Podemos dizer que não interrompemos processos, mas construimos outras formas de caminhar, dando continuidade à história e à construção de conhecimentos com responsabilidade social, em um cenário inóspito, com novas demandas e implicações desconhecidas, para o qual urgiu o descortinar de certezas/incertezas, ante os sentidos do ser/estar e tornar-se professor em situação de creche.

Destacamos que o cenário inimaginável nos conduziu a necessidade da construção de rotas e ao estabelecimento de novos elementos ante a cartografia aberta. Reorganizamos as trilhas metodológicas e seguimos na pesquisa, com inspiração multirreferencial e utilização da bricolagem como movimento possível na experimentação construtiva da caminhada investigativa, processo este que detalhamos na seção 1, deste trabalho.

Quando organizamos o projeto para a qualificação, em meados de 2019 realizamos um processo de revisão bibliográfica, no sentido da construção do estado do objeto. Consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando como descritores, as palavras-chaves: Identidade Profissional de Professores, Educação Infantil, Creche, Formação docente. Definimos como tempo corte para levantamento dos dados, os anos que se estenderam de 2014 a 2019. Trabalhamos com as cem primeiras páginas que para nós se abriram nesta plataforma. Seleccionamos os estudos que tinham relação com esta pesquisa, realizando leituras e organizando informações, as quais redundaram em escritos que se encontram na parte primeira da seção 1 desta tese.

O movimento de investigação, orientado pelo objetivo inicialmente exposto, culminou na textualização abaixo disposta, a qual alude à apresentação do escrito ao longo do trabalho.

No primeiro momento trazemos um tópico memorialístico, intitulado como *“Impressões sobre o Eu pesquisadora e o lócus da problematização”*. Neste, situamos lembranças e trajetórias do sujeito pesquisador, em sua relação com a problematização e motivação para a realização do estudo. Seguimos com a disposição das seções no corpo do manuscrito.

A seção 1, intitulada como *“Quando o professor é centralidade: do estado do objeto nos estudos sobre creche à cartografia dos saberes em processo de pesquisa”*, situa elementos relacionados com o estado do objeto. Destaca a realidade das produções nacionais, e pesquisas específicas a respeito do tema, realizadas no estado do Amazonas.

Esta seção, ainda pontua a ausência de estudos com foco em processos identitários de professores atuantes em contexto de creche neste cenário. Descreve a cartografia dos saberes em suas trilhas, evidenciando o percurso metodológico vivenciado durante a investigação, desde a construção das primeiras paisagens até as tessituras finais.

A seção 2, denominada como *“Educação de crianças em fase de creche: Formação docente como cenário em construção”* traz discussões relativas ao processo constitutivo da docência no contexto da creche, enunciando elementos envoltos na busca pelo sentido de Ser e tornar-se docente neste contexto. Apresenta categorias que emergiram e foram organizadas dentro da unidade de interpretação: História Progressa - elementos pré-profissionais, na qual visualizamos as categorias formativas: Migração/deslocamento espacial; Percepção progressa de educação/expectativas parentais; Vínculos familiares: ecos na construção do Eu profissional e Resiliência em perspectiva de história de vida.

A seção 3 recebeu a denominação *“Professor na creche: Formação e profissionalidade”*. Neste espaço interpretamos questões relacionadas com a formação docente, destacando elementos do ser e estar professor na creche. Os achados foram organizados na unidade de interpretação nominada como: Professor na creche – Formação e profissionalidade. Nesta apresentamos as categorias: amor, cuidado, sensibilidade; professor como orientador; profissionalidade como desafio; professor

como aprendiz. Enfatizamos o sentido da formação profissional, como elemento de aproximação do sujeito (docente) com a educação formal e da profissionalidade como inserção em contexto de trabalho.

Na seção 4, intitulada como “*Tessituras e movimentos constitucionais em territórios de creche: Mediação e construção identitária*”, trabalhamos os sentidos das tessituras em movimentos; a suspensão relacionada com a necessidade do entendimento e busca por um pensamento pedagógico complexo por parte dos docentes; os significados a respeito dos conceitos de identidade e identidade profissional, e assim a compreensão das tessituras identitárias, que atravessam o professor em situação de creche, realçando a tessitura premente, decorrente dos sentidos impostos pelo tempo atual, atravessado pela pandemia por SARS-CoV-2; a tessitura do discurso em perspectiva de história de vida; a tessitura socioeconômica; a totalidade constituinte do humano professor da creche, em sua construção histórica e em dinâmica de complexidade.

Nesse ínterim, postulamos a tese formulada por meio da compreensão de que as tessituras identitárias dos professores em situação de creche constroem-se na confluência de sentidos, que se incorre em um movimento espiralar crescente, no qual o modo de ser, estar e se tornar professor de crianças, bem como o que fazem e o modo como fazem, arrastam os resultados das interações sociais. Resultados que, ao longo da trajetória de vida e formação cultural, foram significados por mediações distintas, que como tal podem ser modificadas, visto a continuidade do processo formativo humano e da intencionalidade da consciência transformadora.

Reconhecemos que a textualização deste estudo passa por idas e vindas conceituais e contextuais, o que não significa perda de objetividade, mas liberdade na experimentação autoral e ousadia intelectual, pela qual agradeço a compreensão e o direcionamento de meu orientador.

IMPRESSÕES SOBRE O EU PESQUISADORA E O LÓCUS DA PROBLEMATIZAÇÃO

“A memória age como a lente convergente na câmera escura: reduz todas as dimensões e produz, dessa forma, uma imagem bem mais bela do que o original”
(Arthur Schopenhauer)

O rememorar de uma trajetória constitui-se como um processo de idas e vindas em múltiplas dimensões. É um movimento que visa resgatar as imagens significativas, daquilo que consideramos indispensável ao pensar-se agora, como se buscássemos imprimir as imagens de uma temporalidade rica em vivências, mediante dimensão reduzida da realidade, destacando-se desta, parcialidades, detalhes, nuances, reflexos de uma totalidade complexa e multidimensional, agora diluída em lembranças e memórias.

Ao fazermos esse movimento, corremos o risco de apresentar “uma imagem mais bela do que a original”, ou fragmentos de uma dimensão ampla, construída para além do que é possível denotar em escritos como este. É possível que deixemos à margem, histórias, fatos, elementos constitutivos carregados de sentimentalidades, afetos, encontros, desencontros, relações, olhares, significações, sentidos, subjetividades que perpassam nossas histórias, as quais acreditamos serem tão importantes quanto as demais.

Ancorados neste entendimento, remetemo-nos à consideração do percurso histórico que nos constitui de modo a situar o momento que atualmente atravessamos. Nesse movimento, à medida que pensamos na condição presente, descortinamos o passado, destacando deste, memórias, imagens, concepções, idealizações. Localizamos o futuro imaginado e o presente a se projetar para frente, uma vez que ao fazermos uma narrativa “é possível projetar a imagem do presente para o futuro, planejando passos ou fins, buscando no passado aquilo que se deseja negar ou modificar” (ALMEIDA, 2007, p. 26).

Mais que isso, buscamos o sentido daquilo de que nos apropriamos que de certo modo continua a falar em nós. Fala, quando negamos, rompemos, desprezamos algo que julgamos não nos representar, ou quando os ressignificamos, recriamos, revestimos de novos sentidos, por meio dos significados que em outros tempos tiveram para nós. Nesta dinâmica existe um movimento afetivo que permeia as questões, conduzido pela forma de ver “bem”, por entre o que não está nítido, como uma “visão em ultrassonografia” (ALMEIDA, 2007, p. 26).

A ultrassonografia, ao mesmo tempo em que manifesta uma visão em profundidade, apresenta uma imagem turva, não clarificada do real, ou seja, um olhar que vê de fora o que está por dentro, sem necessariamente estar fora.

Essa perspectiva traz a dimensão de uma história em recortes, em uma tentativa de enxergar o agora, situado em um tempo envolto por dimensões diversas, nem sempre tão evidentes.

Resgatando memórias para pensar o percurso

Ao pensarmos a respeito do momento atual, situando o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia para o curso de Doutorado, buscamos nas reminiscências elementos que contribuíram para o entendimento das escolhas feitas e caminhos adotados, sempre com a noção de que,

A possibilidade de olhar para o passado sustenta a capacidade do sujeito em descobrir sua imagem longínqua, os conceitos que fazia de si e os sentimentos que fervilhavam no dado momento histórico. Acredito que os passos trilhados sustentam que esta imagem pode se desfazer, recriando novos conceitos e desenvolvendo outros sentimentos (GIDDENS, 2001, p.).

Quando voltamos ao passado, a fim de compreender as determinações do presente, situamos as lembranças e imagens, dos idos tempos de infância, quando às margens do rio Solimões, na Vila da Boca do Jacaré, município de Manacapuru iniciamos a escrita de nossa história.

Filha de mãe professora e pai agricultor, recebemos uma educação permeada pelo que se denomina de valores da terra. Não tinha como ser diferente. Desde cedo aprendemos a valorizar e a respeitar o mundo que nos era apresentado, seja pelo encantamento das histórias que nos eram contadas, seja pela impressão que a própria natureza nos impunha, através da vastidão de florestas e rios, de medos e desafios presentes na vida de quem habita próximo das estradas de águas.

Neste espaço, acompanhando a genitora nas atividades laborais, “brincávamos de estudar”, e foi assim que - aos 4 anos de idade, entre rabiscos e desenhos - nos apropriamos dos primeiros signos de nossa língua. O gosto pelo estudo aumentou, e a curiosidade da menina do “interior”, que em sua timidez queria conhecer o mundo, ampliou-se pela possibilidade de deslocamento para a sede do município.

Na cidade de Manacapuru, pela primeira vez tivemos a oportunidade de frequentar uma escola, que não se constituía como desdobramento de nossa casa, distanciando-se a mais de um quilômetro de nossa moradia. Fora também o primeiro momento que

tivemos professores diferentes da figura materna, que nos educou durante os primeiros anos escolares. Confesso que esta não foi a melhor experiência vivenciada. Apesar de muitos choros em sala de aula, o que resultou no apelido de “Maria chorona”, conseguimos superar a situação, e construir uma trajetória escolar exitosa, chegando aos dias de hoje com a crença de que esta é mais uma etapa a se superar, a qual carrega a responsabilidade com tudo o que vivemos e com aquilo que ainda precisamos construir e partilhar, em que acreditamos envolver compromisso e ética profissional.

As reminiscências em evidência nos remetem a uma fala mencionada pelo ator Christopher Lee quando destaca que “as pessoas fazem a História, mas raramente se dão conta do que estão fazendo”. Muitas das vezes ao longo de nosso desenvolvimento, não nos apercebemos do que vamos construindo, que nossas histórias se constituem por movimentos nem sempre perceptíveis quando não nos debruçamos por um olhar apurado sobre os tempos e momentos, quando não paramos para pôr em evidência e colocar em suspensão determinados fatos, para deles nos pensarmos.

Construímos caminhos sem muitas vezes perceber o que estamos fazendo, para onde estamos indo e o motivo de estarmos nos conduzindo como tal. Ao recordarmos o momento migratório da Vila da Boca do Jacaré à cidade de Manacapuru, a fim de dar continuidade aos estudos, uma vez que ali só poderíamos cursar até a 4ª série do 1º Grau, equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental dos dias de hoje, nem percebíamos quais os motivos e demandas reais que nos conduziram a tal mudança.

Processos migratórios nem sempre têm motivos e razões evidentes aos que se envolvem na situação. Muitas das vezes, os sujeitos não têm clareza das implicações de tais condutas, nem tampouco o que prospectivamente enfrentarão.

Discorrendo sobre os movimentos migratórios internos no Brasil, Pereira (2000), menciona que, inicialmente tais deslocamentos decorriam da busca por melhores condições econômicas, o que não se caracterizou como motivo constante ao longo da história brasileira.

[...] os movimentos migratórios internos que anteriormente eram marcados pela condição de pobreza passaram a mesclar-se com fluxos migratórios de população de classe média e alta. Hoje em dia à medida que aumenta sua renda per capita, o indivíduo possui maiores recursos para financiar sua migração e acresce sua probabilidade de deixar seu local de origem (PEREIRA, 2000, p. 9).

Na realidade amazônica, o movimento migratório interno sofreu implicações peculiares. De acordo com Santos (2002), o Estado do Amazonas passou, praticamente,

por três grandes momentos, profundamente associado às etapas de crescimento e desenvolvimento nele impetrados.

Os três momentos históricos mais importantes para o processo de desenvolvimento e crescimento econômico do estado estão correlacionados com os fluxos migratórios no Estado, são conhecidos como: Ciclo da borracha, a implantação da Zona Franca de Manaus e, mais recentemente, o chamado Terceiro Ciclo, voltado para o desenvolvimento agrícola e para o ecoturismo. Todas estas etapas são de um modo ou de outro, representativas dos processos de crescimento do estado (SANTOS, 2002, p. 5).

Considerando a realidade pessoal, podemos destacar que a migração vivenciada por nossa família não se motivou pela busca por melhores condições econômicas. Não se atrelou aos três movimentos acima citados. Ainda, não decorreu do aumento da renda *per capita* familiar, naquele tempo motivo propulsor de situações de deslocamento. A vida em nossa terra, para o que se espera da dinâmica no campo estava a contento, tínhamos boa provisão. A possibilidade de dar continuidade aos estudos, sim, esta estava na pauta das necessidades prementes à família.

Nossos pais entendiam que estudar era um valor inegociável, destacando-se como indispensável ao processo formativo que precisaríamos empreender daí a necessidade do deslocamento.

Hoje, ao traçar essas considerações compreendemos que tal fato, o deslocamento para continuidade e melhores condições, sucedia em decorrência da ausência de políticas públicas para o campo, que permitissem aos moradores dos espaços rurais permanecerem em suas terras, tendo o direito à educação, efetivados em seus diversos níveis, etapas e fases, com garantia de permanência no contexto inicial de suas vivências.

Essa, ainda é uma questão presente na realidade amazônica. Por ser um território vasto com peculiaridades, povos e tradições distintas percebemos por parte do poder público, a ausência de organização e planejamento que atenda as diversidades, as múltiplas necessidades dos povos que habitam essas terras, bem como elementos específicos, no que se refere a determinadas políticas, como é o caso da política educacional para os variados povos que habitam a região amazônica.

Neste contexto percebemos que urge o estabelecimento de políticas regulatórias ou a garantia da efetivação das já existentes, as quais atendam a dinâmica de vida dos diversos povos amazônicas, relacionando-as e/ou aproximando-as dos conhecimentos, “historicamente acumulados” (NEVES; BRASILEIRO, 2020, p. 24), sem que venham a perder suas raízes, suas histórias e modos de vida decorrentes.

Para tanto, o poder público precisa garantir no vasto território amazônico, contextos educativos que garantam o ingresso e passagem dos sujeitos em todas as etapas e fases da Educação Básica. Ainda, a Educação Superior com cursos peculiares às necessidades das comunidades. Precisa estender esse acesso a espaços outros, não só nas capitais e cidades polos, para que, por não atendimento a tais demandas, não perpetuemos a história de uma cultura de esvaziamento, ausências e rupturas históricas nos espaços do campo e áreas ribeirinhas do contexto amazônico.

Salientamos aqui para com esses povos, a necessidade de acesso e garantia de direitos a processos educacionais formais, que possibilitem a continuidade de estudos, sem que abandonem suas culturas, sua forma de ver o mundo e seus territórios.

Embora esse não seja o foco principal desta pesquisa, achamos importante evidenciá-lo, uma vez que se relaciona com os caminhos construtivos da temática em evidência, despertando-nos à compreensão de que nossas escolhas, o que vamos sendo, os processos identitários que nos envolvem, relacionam-se aos movimentos históricos que nos atravessam e que de certo modo, dialogam com a compreensão dos movimentos constituintes presentes nas narrativas das participantes no estudo.

Retornando às memórias da trajetória pessoal, destacamos que a migração ocorrida na infância não foi a única experiência de deslocamento por nós vivenciada, em busca da continuidade dos estudos. Aos 20 de idade, em meados dos anos 1990, a fim de cursar a sonhada Educação Superior, saímos da cidade de Manacapuru à cidade de Manaus, visto aprovação no macro exame vestibular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A necessidade de migração ao contexto onde se realizariam as atividades discentes na Educação Superior tirou-nos da zona de conforto, lançando-nos em novos desafios. Sentimo-nos deslocados. Era a primeira vez que nos afastávamos do núcleo familiar, também as primeiras vivências em um espaço urbano complexo.

Em meio à saudade de casa e o medo do desconhecido, construimos nossa história acadêmica. Cursar uma faculdade era o sonho de muitos, e possibilidade de poucos. Não poderíamos perder a oportunidade. Naquela época em nosso estado a Universidade Federal do Amazonas- UFAM era a única instituição de Educação

Superior a oferecer em caráter público e gratuito, cursos nas áreas das Humanidades e Ciências sociais, contexto ao qual desejávamos ingressar¹.

Foi assim que no ano de 1995 (turno vespertino), iniciamos a graduação em Pedagogia, e em 1996 (turno noturno), a Faculdade de Psicologia, ambos cursados de modo concomitante, na UFAM, processos que permitiram bases teóricas ao horizonte profissional em construção.

Sobre a profissionalidade

A proximidade com as letras e o espaço educativo escolar, espelhado pela figura materna, levou-nos a ingressar no Magistério. O curso em nível de 2º Grau, equivalente ao Ensino Médio dos dias de hoje, habilitou-nos à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Concluído aos 17 de idade, no momento inicial, não nos foi algo que conduzisse à satisfação ou ao desejo pelo exercício profissional. Não nos víamos professora. Na verdade, nesse momento, ainda não sabíamos muito bem o que desejávamos profissionalmente ser.

Mamãe, ávida por querer nos encaminhar na vida, um ano após a conclusão do curso, inscreveu-nos no concurso público para Magistério promovido pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM). Fomos aprovados. Assim em 1993 ingressamos no serviço público estadual, na condição de professora de crianças e adolescentes. Trabalhamos nesta Secretaria de Educação durante quinze anos, sendo os dez primeiros em exercício docente, e os cinco últimos como pedagoga (supervisora educacional).

Em 1996, mediante concurso público, ingressamos na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), no cargo de professora. Nossa lotação se deu em uma Creche, que naquele momento vivia a transição da esfera da Secretaria de Assistência Social do Estado à esfera municipal de educação. Ao longo dos anos, atuamos como professora junto ao público-alvo da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) até sermos transferida para a Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM/SEMED), local onde atualmente, trabalhamos como professora-formadora, junto a formação permanente de professores que compõem o quadro da Educação Infantil em Manaus.

¹ Importante destacar que a Universidade Luterana do Brasil-ULBRA e o Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas-CIESA à época ofereciam cursos que perpassavam por essas áreas, contudo em caráter privado e de difícil acesso a população menos favorecida economicamente, visto minimizado poder aquisitivo.

Em 2006, adentramos o contexto da Secretaria de Estado da Saúde- SUSAM/AM², para exercício no cargo de psicóloga. Assumimos a referida função no Banco de Olhos do Amazonas, setor responsável pela captação de córneas para transplantes, e ali permanecemos até o presente momento, desenvolvendo as atribuições e atividades relacionadas com o cargo.

Neste ínterim tivemos, ainda, a satisfação de vivenciar experiência profissional como professora em Educação Superior na Universidade Federal do Amazonas-UFAM; Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Manaus); Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM) e Centro Universitário FAMETRO/Manaus.

O caminho por onde passamos contribuiu/contribui para o desenvolvimento de nossa humanidade, a partir da formação cultural que nos constitui, conduzindo-nos as escolhas profissionais e à definição do que nos propomos neste estudo, a que daremos maior ênfase na seção 1, deste manuscrito.

Somos assim, um misto de discursos internalizados, de compartilhamento de vidas, desejos e escolhas. Somos mulher, cabocla das margens do Rio Solimões, professora, psicóloga, pesquisadora, um humano em constante formação.

² Hoje SES/AM.

Imagem 1- Trilha na Comunidade Nossa Senhora de Fátima



Fonte: Portal Amazônia/ Foto de Diego Oliveira.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a
fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.
(Paulo Freire)*

1 QUANDO O PROFESSOR É CENTRALIDADE: DO ESTADO DO OBJETO NOS ESTUDOS SOBRE CRECHE À CARTOGRAFIA DOS SABERES EM PROCESSO DE PESQUISA

A premissa contida nesta seção decorreu da busca por evidências, no contexto da produção de conhecimentos acadêmico-científicos, que colocassem em suspensão os estudos a respeito de processos identitários de professores em situação de creche. Nosso objetivo seguiu na direção de identificar peculiaridades contidas nas produções, cujo objeto centralizasse a dinâmica de creche, destacando destas as que envolviam o docente em seu fazer e elementos relacionados.

Seguimos levantando constructos que apontassem para o que ora aludimos, e que acreditamos necessário compreender, visto nos enveredarmos por um tipo de pesquisa, que visava trabalhar elementos formativos em detrimento aos de caráter informativo e exploratório; posicionamentos compreensivos em contrapartida aos descritivos; narrativas e memórias em lugar de relatos e elementos exploratórios estanques, de modo a possibilitar aos sujeitos em estudo, posicionamento para além de clausuras metodológicas, acomodadas a determinadas teorias.

Nessa caminhada, necessário se fez conhecer a trajetória por onde outros caminhantes percorreram, tomando o cuidado de não incorrer em minimizada contribuição à pesquisa no cenário acadêmico, bem como a ausência do direcionamento necessário a construção de uma tese.

Desse modo, dirigimo-nos ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, selecionando como recorte temporário, as pesquisas realizadas nos anos de 2014 a 2019. Para a busca dos estudos utilizamos como descritores, as palavras-chave: Identidade profissional de professores, Educação Infantil, Creche, Formação docente. A partir de tal, apresentaram-se 1.211.602 produções, sendo 829.898 dissertações de mestrado e 287.921 teses de doutorado.

Selecionamos os estudos que se situavam no recorte temporário referente ao período de 2014 a 2019. Seguimos com a realização da leitura dos resumos, destacando peculiaridades referentes às pesquisas. Nesse processo percebemos minimização de detalhes e elementos/informações necessárias a ser localizado neste tipo de produção, o que aparentou lacunas indispensáveis na redação deste item em produções dessa natureza. A fim de localizar partes essenciais dos estudos, como objeto/problematização, encaminhamento metodológico, instrumentos para

recolhimento de dados, tratamento destes, bem como nomeação devida ao modo de análise empreendida, precisamos recorrer ao corpo dos trabalhos.

A partir da leitura dos estudos selecionados, destacamos as pesquisas no contexto da Educação Infantil, que tinham proximidade com o objeto de estudo proposto, a saber, 97 produções. Destas, descartamos as que não se referiam à realidade de creche e a questões que envolvessem processos identitários de professores e/ou formação docente nestes espaços, o que resultou na filtragem de 41 estudos, os quais, de certo modo, lançaram luz a questões que subjaziam as nossas inquietações.

Identificamos que a maior parte das pesquisas filtradas concentrava-se em temáticas relacionadas à profissionalidade. Ao todo, 15 (quinze) estudos destacaram-se nesta direção, a saber: 06 (seis) produções sobre formação docente; 02 (duas) sobre trabalho docente; 07 (sete) sobre identidade profissional. Seguidos, 12 (doze) pesquisas analisaram a prática pedagógica docente, algumas das quais se desdobrando no binômico cuidar e educar; outras, sobre vivências relacionadas às experiências destacadas no contexto das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, as quais se manifestam no cotidiano de Pré-escolas ou Creche, mediante campos de experiências/linguagens específicas.

Ainda, 01 (um) estudo sobre questões curriculares; 02 (dois) a respeito de Políticas Públicas/inserção de bebês na creche; 01 (um) sobre política de formação de professores; 01 (um) a respeito do protagonismo infantil; 03 (três) relacionados a documentação pedagógica; 01 (um) sobre representação de crianças; 01 (um) referente à adaptação de crianças à creche; 01 (um) sobre o absenteísmo docente; 01 (um) referente a processos identitários de agentes auxiliares de professores; 01 (um) sobre processos de prevenção e promoção de saúde de crianças na creche e 01 (um) sobre a Educação inclusiva na Primeira infância, a qual focou em processos relacionados ao acesso escolar de crianças público-alvo da Educação Especial.

Os resultados possibilitaram a elaboração do quadro abaixo, no qual destacamos as informações obtidas em relação aos estudos, adotando uma tipologia que destaca das produções: ano de conclusão; local (estado) onde as mesmas foram realizadas; destaque das sínteses temáticas; natureza da Pesquisa e tipo de análise realizada para tratamento dos dados.

Quadro 1- Tipologia dos estudos relacionados à fase creche – 2014 a 2019

Ano – 2014					
Nº	Local/Estado	Síntese temática	Natureza da Pesquisa		Tipo de Análise
01	Campo Grande/MS	Identidade Profissional/Formação Docente	Qualitativa	Tese	Análise de Conteúdo
02	Cuiabá/MT	Prática Pedagógica/Cuidar-educar	Qualitativa – Estudo de caso	Dissertação	Eixos de Análise
03	Itajaí/SC	Documentação Pedagógica/parecer	Qualitativa - Documental	Dissertação	Categoria de análise
04	Belo Horizonte/MG	Formação Docente/Sentidos	Qualitativa	Dissertação	Análise de Conteúdo
05	Vitória/ES	Trabalho Docente/Sentidos	Qualitativa	Dissertação	Eixo de Análise
Ano – 2015					
Nº	Local/Estado	Síntese temática	Natureza da Pesquisa		Tipo de Análise
01	Campinas/SP	Identidade Profissional/ Representações Sociais	Qualitativa	Dissertação	Categoria de Análise
02	Caruaru/PE	Prática Pedagógica	Qualitativa – Bibliográfica (Estado da Arte)	Tese	Categoria de Análise
03	São Paulo/SP	Identidade Profissional/Formação Docente	Qualitativa	Dissertação	Análise Temática
04	Niterói/RJ	Absenteísmo de Educadores/Trabalho	Qualitativa	Dissertação	Análise Temática
05	São Gonçalo/RJ	Processos Identitários/agentes auxiliares	Qualitativa – Pesquisa intervenção	Dissertação	Análise do Discurso
06	São Bernardo do Campo/SP	Política Pública/Inserção de bebês na creche	Qualitativa – Bibliográfica/Documental	Dissertação	Categoria Temática
07	Manaus/AM	Prevenção e Promoção da saúde de crianças na creche	Qualiquantitativa – Estudo Clínico	Dissertação	Tabulação e análise de falas
Ano- 2016					
Nº	Local/Estado	Síntese temática	Natureza da Pesquisa		Tipo de Análise
01	São Paulo/SP	Identidade Profissional	Qualitativa	Dissertação	Categoria de Análise
02	Piracicaba/SP	Identidade Profissional/ Representações Sociais	Qualitativa	Tese	Análise com utilização de softwares
03	Manaus/AM	Prática Pedagógica (interações/linguagem oral)	Qualitativa	Tese	Agrupamento de situações interativas
04	São Paulo/SP	Prática Pedagógica/ Coordenação Pedagógica	Qualitativa - Etnográfica	Dissertação	Categoria de Análise
05	Itajaí/SC	Prática Pedagógica/ Educação Física	Qualitativa	Dissertação	Categoria de Análise, a partir de triangulação
Ano- 2017					
Nº	Local/Estado	Síntese temática	Natureza da Pesquisa		Tipo de Análise
01	Fortaleza/CE	Currículo	Qualitativa – Estudo de caso	Dissertação	Categoria de Análise, a partir de triangulação
02	Catalão/GO	Formação continuada de professores	Qualitativa	Dissertação	Análise de Conteúdo

03	São Paulo/SP	Formação continuada de professores	Qualitativa – Documental	Dissertação	Eixos de Análise
04	Campo Grande/MS	Protagonismo Infantil	Qualitativa – Etnográfica/ Interpretativa	Dissertação	Análise de condutas espontâneas, registradas por aspectos
05	Catalão/GO	Prática Pedagógica	Qualitativa – Pesquisa Participante	Dissertação	Eixos de Análise
06	São Cristóvão/SE	Prática Pedagógica/Brincar	Qualitativa	Dissertação	Análise de Conteúdo
07	São Paulo/SP	Prática Pedagógica/ Coordenação Pedagógica	Qualitativa	Dissertação	Eixo Temático
08	Salvador/BA	Formação Profissional/ Ludicidade	Qualitativa	Tese	Análise de Conteúdo
09	São Paulo/SP	Prática Pedagógica/Leitura e escrita	Qualitativa	Dissertação	Categoria de Análise
10	Osasco/SP	Representação sobre criança	Qualitativa – Estudo de Caso	Tese	Análise de Conteúdo
11	São Carlos/SP	Formação Docente/saberes	Qualitativa	Dissertação	Análise de Conteúdo
12	Curitiba/PR	Políticas de Formação Docente	Qualitativa – Historiográfica	Tese	Análise Historiográfica
13	Juiz de Fora/MG	Prática Pedagógica/Protagonismo Infantil	Qualitativa – Etnográfica	Dissertação	Análise de Episódios
14	São Paulo/SP	Prática Pedagógica/Leitura e escrita	Qualitativa	Dissertação	Categoria de Análise
Ano- 2018					
Nº	Local/Estado	Síntese temática	Natureza da Pesquisa	Tipo de Análise	
01	Araraquara/SP	Prática Pedagógica	Qualitativa – Pesquisa-ação	Tese	Eixo de Análise
02	São Caetano do Sul/SP	Identidade Profissional	Qualitativa – Biográfica/viés histórico/narrativa	Dissertação	Categoria de análise a partir das narrativas
03	São Paulo/SP	Prática Pedagógica	Qualitativa- Pesquisa intervenção	Dissertação	Análise Temática
04	São Gonçalo/RJ	Documentação Pedagógica	Qualitativa	Dissertação	Eixo Temático
05	Presidente Prudente/SP	Adaptação de crianças na creche	Qualitativa – Rede de significados	Tese	Categoria de Análise
06	Araraquara/SP	Documentação Pedagógica/Currículo	Qualitativa - Documental	Dissertação	Análise Documental
07	Presidente Prudente/SP	Formação Docente/narrativas autobiográficas	Qualitativa	Tese	Análise Interpretativa
08	Manaus/AM	Políticas Públicas/Organização da oferta	Qualitativa – Bibliográfica/Documental	Dissertação	Análise interpretativa por meio de triangulação
09	Manaus/AM	Prática Pedagógica/Educação Física na creche	Qualitativa	Dissertação	Categoria de Análise

Ano-2019					
Nº	Local/Estado	Síntese temática	Natureza da Pesquisa		Tipo de Análise
01	Manaus/AM	Educação Inclusiva na 1ª Infância	Qualitativa - Documental	Tese	Tabulação a partir de elementos documentais

Fonte: A autora, 2019.

No quesito temporalidade/ano de publicação, percebemos que dos estudos que tratavam a respeito da realidade de creches, 05 foram realizados no ano de 2014; 07 em 2015; 05 em 2016; 14 em 2017; 09 em 2018, e 01 em 2019. Em relação à localização por regiões onde os mesmos foram defendidos, identificamos que a região Sudeste se sobressaiu com 24 estudos, tendo destaque, o estado de São Paulo, o qual realizou 18 pesquisas. Percebemos, ainda, que em 2017 foi o ano em que mais se identificou estudos com essa temática. No que se refere aos dados obtidos e posicionados por Região/Estados obtivemos o desenho esboçado, no quadro abaixo:

Quadro 2- Número de produções - Região/Estados

Região Norte		
Estado	Quantidade	Total
Amazonas	05	05
Região Nordeste		
Estado	Quantidade	Total
Ceará	01	04
Pernambuco	01	
Sergipe	01	
Bahia	01	
Região Centro-Oeste		
Estado	Quantidade	Total
Mato Grosso	01	05
Goiás	02	
Mato Grosso do Sul	02	
Região Sudeste		
Estado	Quantidade	Total
São Paulo	18	24
Espírito Santo	01	
Rio de Janeiro	03	
Minas Gerais	02	

Região Sul		
Estado	Quantidade	Total
Santa Catarina	02	03
Paraná	01	

Fonte: A autora, 2019.

O maior número de produções, como se pode observar, encontra-se na Região Sudeste, ao todo 24 estudos, tendo destaque o estado de São Paulo com 18 dessas produções. Seguido vem a Região Centro-Oeste com 05 estudos; Região Norte com 05, sendo todos no estado do Amazonas; Região Nordeste com 04 e em última posição a Região Sul com 03 produções.

Percebemos que dos estudos que tratam a respeito dos processos identitários de professores na realidade de creche, no período recortado, não houve produções relacionadas a Região Norte. Assim temos em 2014, 01 pesquisa realizada em Campo Grande/MS; Em 2015, 02 no Estado de São Paulo, sendo 01 na cidade de Campinas e 01 na cidade de São Paulo. No mesmo ano identificamos 01 estudo na cidade de São Gonçalo/RJ. No ano de 2016, 02 estudos foram realizados no Estado de São Paulo, 01 na capital e outro na cidade de Piracicaba. E em 2018, 01 estudo realizado na cidade de São Caetano do Sul/SP.

É importante destacar que os 41 estudos mencionados, apresentaram-se na direção de pesquisas com caráter exploratório e/ou descritivo, nenhum dos tais, evidenciando tipologia colaborativa ou em direção à pesquisa em moldes ativos. Nenhum dos mesmos em suas metodologias une pesquisa e formação, como pode acontecer no plano de pesquisas do tipo: pesquisa-ação, pesquisa intervenção ou pesquisa colaborativa.

Referente à análise dos dados, a apresentação quanto ao tratamento dos mesmos, muitas das vezes é vaga, ou menção sucinta de recortes conceituais de alguma concepção clássica de análise como: a análise de conteúdo ou análise do discurso. Nos escritos, percebemos que os autores, extraem das concepções clássicas uma vaga ideia para tratamento das questões. Não se percebendo detalhamentos, que nos possibilitassem visualizar o movimento referente a análise, categorização ou interpretações do processo.

No que diz respeito aos resultados obtidos no encaminhamento do processo das pesquisas em suas especificidades, os estudos em síntese apontam o cotidiano de

creches como um espaço rico, no qual emergem questões complexas que nos ajudam a pensar as práticas na Educação Infantil; apresentam a creche como espaço de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas; ainda, as múltiplas infâncias que habitam os espaços educativos; as tensões entre o currículo prescrito e o currículo discutido e vivido pelas profissionais que trabalham na creche; a necessidade de construção de um coletivo que pense e discuta os fazeres cotidianos; a atuação docente na creche e a ação pedagógica com bebês e crianças pequenas, apontando para a importância da formação continuada e permanente do professor. Ainda, para a influência do apoio institucional na inserção da carreira e aprendizagem profissional dos mesmos.

A partir dos dados obtidos no contexto dos estudos selecionados, pudemos compreender que a docência na Educação Infantil e em destaque na realidade de creche, apontou para a necessidade do conhecimento e compreensão do vir a ser profissional nestes espaços, evidenciando a emergência de se construir uma rede de relações alargadas, na qual se torna imprescindível ao professor, o apoio e a orientação em relação às dúvidas, anseios e expectativas, como meio de socialização e ressignificação do que se é, enquanto profissional e da prática docente implícita neste contexto.

Concernente, consideramos importante o desenvolvimento do tipo de estudo como o que nos propusemos a realizar, o qual focou na temática a respeito das tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus, mediante pesquisa colaborativa, realizada na direção da unidade pesquisa-formação.

1.1 Estudos sobre a realidade de creche no Estado Amazonas³

O atendimento educacional de crianças da Primeira Infância em contexto de Creche no Estado do Amazonas, e em destaque na cidade de Manaus, é algo para o qual em termos de políticas públicas, busca-se expansão. Do mesmo modo, emerge a necessidade de colocarmos em evidência, a urgência de estudos com foco na realidade que se constrói nesse cenário e nas demandas ali implicadas.

Neste sentido buscamos levantar informações relativas às pesquisas a respeito da realidade de creche na Região Norte, tendo como destaque as produções desenvolvidas no Estado do Amazonas. Nesta direção, localizamos 09 (nove) pesquisas, 05 (cinco) das

³ Em relação às informações referentes as especificidades dos estudos, optamos por apresentá-las tal qual aparecem no resumo dos trabalhos, resguardando a autoria dos pesquisadores. Daí optamos por indicar as páginas nas quais as mesmas se apresentam no corpo dos escritos originais.

tais, referidas nos quadros acima, visto fazerem parte do recorte temporal estabelecido, naquele levantamento de dados, a saber: estudos realizados no período de 2014 a 2019.

Mediante levantamento das informações referente a estudos sobre o contexto de creche em nosso estado, destacamos o pioneirismo de Carvalho (2011) com a dissertação “A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano”. Neste trabalho a autora tece reflexões acerca da infância e da educação institucionalizada no Brasil, refletindo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no espaço institucionalizado da creche, ofertado pela rede municipal de ensino, na cidade de Manaus. O estudo teve como objetivo compreender a construção do currículo da e na creche, por meio do cotidiano e das práticas desenvolvidas no referido espaço. A pesquisadora concluiu que a percepção da dicotomia entre o pensado na Proposta Curricular e o real vivido no cotidiano da creche, motivado pela ausência de participação das professoras na elaboração do documento, fato do qual decorre não se sentirem sujeitos do processo educativo bem como a configuração de um planejar fragmentado, não coletivo e dissociado da prática, leva a uma rotinização do trabalho pedagógico das professoras no dia a dia da creche (p. 10).

O segundo estudo referindo-se a realidade de creche no estado Amazonas fora desenvolvido por Silva (2012). Trata-se da dissertação denominada: “Organização e gestão da educação infantil em Manaus – uma análise de seus marcos regulatório”. É importante destacar, que a pesquisa embora se referisse à realidade de creches na cidade de Manaus, foi defendida na Universidade Federal de Santa Catarina- SC. Teve como foco central de discussão, a exclusão das crianças pequenas (0 a 3 anos) do direito à educação na cidade de Manaus em termos de atendimento pelas redes públicas. Como resultados das análises, a autora identificou o desenvolvimento de uma política deliberada de focalização no atendimento de sujeitos na faixa-etária dos 4 e 5 anos de idade em detrimento àquele para crianças de 0 a 3 anos. Constatou também a presença de uma rede de atendimento privada que cresceu de forma irregular e precarizada voltada predominantemente ao atendimento da creche (p. 5).

Em 2013 localizamos a realização de duas pesquisas com foco na realidade de creche. O primeiro produzido por Pinho (2013), diz respeito à dissertação: “O que você fala, professor, tem importância? o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança”. Neste trabalho a pesquisadora tendo como objetivo compreender a relação entre o diálogo estabelecido entre professoras e crianças e o

desenvolvimento da linguagem oral na prática pedagógica da creche, traz reflexões acerca das regularidades do desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos (de acordo com a Teoria Histórico-Cultural), da percepção das professoras da creche quanto à relevância das práticas pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e da influência da comunicação estabelecida entre professora e crianças. Pontua como considerações a necessidade de possibilitar às crianças a fala no contexto escolar, levando em consideração o que dizem e travar desafios dialógicos, dando continuidade ao pensamento apresentado por elas, questionando-as e fazendo-as refletir mais profundamente sobre os temas abordados (p. 9).

O outro estudo realizado neste mesmo ano é de autoria de Assis (2013). Refere-se à dissertação: “A Política Pública de Creche em Manaus e a Luta do Movimento de Mulheres por sua efetivação”. O mesmo, nas palavras da autora assume o propósito de verificar em que situação se encontra a política pública de creche na cidade de Manaus voltada ao atendimento das mulheres trabalhadoras, seus entraves e desafios, dando especial destaque à figura do movimento feminista como demandatário desta política, cujos serviços são direcionados às crianças. A autora conclui destacando a ineficiência da política pública de creche em Manaus, havendo, pois, certo desconhecimento das mulheres como protagonistas de uma política tão significativa para o bem-estar das suas famílias (p. 9).

“Orientação de pais: prevenção e promoção de saúde em creche” diz respeito à dissertação defendida por Costa (2015). O estudo utilizou método misto com caráter clínico. Possibilitou o entendimento das relações pais e filhos, analisando fatores de risco que influenciam nas práticas educativas negativas quanto à prevenção e promoção de saúde em creche, e como estilos de educação assertivos estimulam o desenvolvimento saudável das crianças, além de proporcionar a visibilidade de estratégias utilizadas pela escola para lidar com os pais e crianças, visando assim à prevenção de doenças e promoção de saúde das mesmas (p. 8).

Em 2016 tivemos a realização da pesquisa: “Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural”, realizada por Nogueira (2016). Trata-se de uma tese que teve como objetivo, compreender como se dá o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância. A autora concluiu que apesar de reconhecer que as crianças constroem entre si interações que portam ricos significados e produzem linguagem, enfatiza o papel mediador das professoras nesses

momentos e na organização intencional de vivências interativas promotoras da linguagem oral (p. 10).

“Educação Física na fase creche mediando pelos jogos às práticas sociais”, foi à dissertação defendida por Miguel (2018). Este estudo teve como objetivo investigar nas aulas de Educação Física a interação das crianças de um a três anos de idade, que frequentavam uma creche situada na cidade de Manaus. Verificando no momento do jogo o processo das práticas sociais, concluiu-se que nas aulas de Educação Física é oportunizada às crianças jogos que estimulam o desenvolvimento das habilidades motoras, como equilíbrio, força, agilidade entre outras, ajudando-as gradativamente a controlar seus movimentos dentro do limite de locomoção no espaço social. Observou que com a melhora do seu controle motor, a criança consegue usufruir de um deslocamento que ao mesmo tempo em que lhe proporciona liberdade, a auxilia em sua relação com o outro dentro de um compartilhamento recíproco desse espaço social, e desse modo contribui para a compreensão da significância de observação do respeito, do cuidado, do trabalho em grupo, da cooperação na organização do espaço social, que em uma relação de interdisciplinaridade com direcionamento pedagógico, ensina a criança em sua dinâmica (p. 6).

Ainda neste ano temos a pesquisa realizada por Batista (2018) intitulada como “Política pública de creche da SEMED em Manaus: organização do atendimento e da oferta no sistema de ensino público do município”. O trabalho de natureza dissertativa teve como foco analisar a política pública de creche da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na cidade de Manaus, estado do Amazonas, referente à concepção de creche e a organização do atendimento e da oferta no sistema de ensino do município. Identificou a baixa oferta de vagas nas unidades de creches entre os anos de 2008 a 2016, se comparado ao quantitativo de crianças nascidas vivas em Manaus; identificou também que a Secretaria Municipal, além de priorizar crianças a partir de um ano de idade, estabelece outros critérios que prioritariamente são levados em conta na hora de matricular uma criança na educação infantil, dentre eles está a situação de vulnerabilidade social e econômica da criança, evidenciando uma concepção nítida de educação voltada para crianças pobres. Concluiu que ampliar a oferta de atendimento às crianças até três anos de idade no município de Manaus com uma educação pública, gratuita e de qualidade ainda é um desafio à prefeitura. Que o acesso ao ensino escolarizado ainda é bandeira de luta da sociedade civil, por meio dos movimentos

sociais que lutam frente ao Estado pela democratização do ensino a todas as crianças (p. 7).

“Educação inclusiva na primeira infância em creches públicas” foi à tese defendida por Odoni (2019). A pesquisa teve como objetivo analisar e compreender de que forma a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pode tornar excludente o atendimento educacional voltado a Primeiríssima Infância (0 a 3 anos) das crianças com deficiência em Creches Públicas. Em seus resultados a autora destaca que Manaus, a quarta rede de ensino do Brasil, não atende nem 1% das crianças com deficiência nas creches públicas municipais. Concluindo que, a inclusão de crianças da Primeira Infância e com deficiência em Manaus é inexistente, na forma em que as leis sinalizam, pois nem o acesso à matrícula, as mesmas possuem (p. 9).

Como podemos perceber, nas pesquisas localizadas em relação ao contexto de creches no Estado do Amazonas, nenhuma teve como objeto central questões relacionadas a processos identitários de professores em situação de creche, nem tão pouco encaminhamento metodológico na direção da unidade pesquisa-formação, o que agregado a outros elementos de problematização, reforçou em nós a ideia de um estudo com foco em tal objeto, conduzindo-nos à organização da pesquisa, no viés adiante especificado.

1.2 Cartografia dos saberes: trilhando caminhos em busca dos sentidos identitários à docência na creche

A realidade que nos atravessa, demanda impressões, ideias, conceitos e conhecimentos, que nos permitem interpretar o universo circundante, a partir da formação cultural, que ao longo do tempo construímos. Cada vez mais, torna-se necessário lançar um “novo olhar”, sobre “velhas” questões, o que nos permite atribuir novos significados, novos sentidos, novas representações ao que já conhecemos, ao que pensamos conhecer e ao que se precisa conhecer da/na relação com o outro, com o mundo e com o conhecimento decorrente.

No contexto desta premissa muitas são as questões que emergiram como necessidade de conhecimento aprofundado. Chamaram-nos a atenção àquelas que envolvem professores em situação de creche, em suas trajetórias profissionais e processos identitários constituintes. Compreender quem são os sujeitos, que na condição de docentes, desenvolvem atividades profissionais junto a bebês e crianças na primeira

infância, considerando a importância que os mesmos adquirem frente à crescente demanda pela universalização da Educação Infantil, e mediações que se inscrevem, na relação, adulto e criança foi que nos encaminhamos na pesquisa.

Em cenário manauense, como antes mencionamos poucas são as pesquisas com foco na realidade de creches, fato que nos motivou a trilhar os desafios que a construção de conhecimento em torno da temática conduziu, considerando que os resultados obtidos, poderão contribuir para que outros estudos se desenvolvam, e visualizem novos elementos, para os quais, continuaremos a precisar de novos olhares, permitindo que pela coerência da pesquisa, construamos resultados que tenham sentido e inscrição social comprometida com o universo em evidência.

Acreditamos que o uso social do que se produz enquanto pesquisa deva ser o maior objetivo dos estudos que realizamos o que se relaciona aos interesses que nos conduzem a escolha de determinadas temáticas. Em nossa experiência destacamos que a motivação, encontra-se no envolvimento, que como profissional temos tido, ao longo de vinte e cinco anos de trabalho, junto a questões relacionadas a educação de crianças e formação de docentes, para atuação em instituições de Educação Infantil,

A inserção nesta realidade nos impulsionou a um querer saber mais, que acreditamos ser resultado não de simples curiosidade/inquietação, mas de busca por compreensão, e compromisso com aqueles que na condição de docentes desempenham papel de grande importância na educação de crianças, em um período em que estas adentram em um universo de sentidos/significados que a possibilitarão se apropriar dos elementos de sua cultura, e assim, desenvolverem-se enquanto humanos.

O professor como sujeito mais experiente exerce papel significativo nesse processo, visto sua experiência no mundo possibilitar a aproximação da criança com um universo de instrumentos e significados que para ela vai ganhando sentido à medida que estabelece relações com o outro, nesse caso, com o outro profissional da educação, com o outro professor de crianças.

Este entendimento, agregado a compreensão do sentido da trajetória identitária que (re) constroem, e apropriação de saberes necessários à prática, exerce importância ímpar em seu processo de desenvolvimento humano e profissional, uma vez que, saber-se professor nessa dinâmica, compreendendo a dimensão do fazer no complexo relacional premente, é algo indispensável.

Neste contexto, situamos o estudo, bem como o modo como o mesmo se construiu, em um encaminhamento aproximado à nossa experiência profissional, e que se desdobrou, em um “querer saber mais “, que movimentou a trajetória da pesquisa.

1.2.1 Cartografando: Trama em trilhas

A necessidade de sistematização do estudo conduziu-nos a buscar estratégias que nos permitissem construir caminhos em perspectiva transdisciplinar, visto a proposta pretendida seguir nessa direção. Nesse sentido, optamos pelas ideias da Cartografia dos Saberes, a qual segue na direção de pensar o método como caminho sem aprisionamentos, em uma perspectiva mais flexível, na qual este deixa de ser “o” caminho, em sentido singular, para ser pensado em uma perspectiva plural e complexa, o que não significa abandono dos conhecimentos metodológicos consolidados, mas, a consideração abrangente para a realização das escolhas.

A palavra cartografia, nesta direção é utilizada como uma espécie de mapa complexo e mutante, que se faz acompanhando a ‘mudança da paisagem’. O cartógrafo por sua vez, um viajante, que não possui ‘um método’, mas critérios que o orientam (ROLNIK, 1989). A Cartografia dos saberes funciona como uma ‘trama de trilhas’ e possibilidades a serem acionadas.

[...] São pistas que cada pesquisador vai compondo, numa espécie de trama metodológica, ao compreender mais profundamente o fenômeno que está estudando. Essa composição implica em mergulho no objeto/fenômeno escolhido para estudar e no conhecimento já produzido a respeito, por outros investigadores, bem como no reconhecimento e a efetivação, possíveis com a vivência da pesquisa. A trama investigativa, então, vai se compondo de saberes e inquietudes pessoais que possam ter significados sociais e para as áreas de conhecimento envolvidas; saberes dos outros (teóricos e das experiências compartilhadas) e a vivência mesma no campo da pesquisa, no que eu chamo de ‘chão de fábrica’, no sentido de usina de produção de saberes, [...] (BAPTISTA, 2014, 344).

Neste sentido, o estudo que vivenciado, perpassou por movimentos e trilhas diversas, que ganharam sentido cada vez que a trama se desenrolava. As trilhas com sentidos múltiplos até chegar ao desenho do trajeto que socializamos neste momento do manuscrito, movimentaram-se em sentido aberto e com inspiração multirreferencial, no que diz respeito às discussões teóricas. Aventurando-se, ainda, como um caminho de criatividade à semelhança da bricolagem metodológica, a qual:

[...] em termos de investigação deve ser entendida como criação. Criação de um processo marcado pela experimentação, pelo uso/desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos... Poderia dizer que esta condição de ‘fazer

você mesmo' um modo próprio de pesquisar é o que empreende esta abordagem metodológica. O *bricoleur* metodológico bem como o *bricoleur* de fim de semana deve estar munido de um espírito construtor, catador de matérias e materiais que serão moldados, combinados e forjados com suas ferramentas, conforme sua intenção e necessidade (NUNES, 204, 32).

1.2.1.1 Primeira trilha: a problematização

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, instituiu a Educação Infantil, como etapa primeira da Educação Básica. Ao longo dos vinte e dois anos, que se seguiram após a promulgação do documento, podemos dizer que muitos são os questionamentos e indefinições, que ainda tramitam neste cenário, o que nos leva a situá-lo como um campo em reordenamento.

Dentre os pontos ressaltados em questionamentos, destacam-se aqueles que envolvem os objetivos em torno da área; as formas devidas/indevidas de inscrição relacionadas à organização curricular; dúvidas pertinentes às propostas e práticas pedagógicas; o papel do professor frente à educação de crianças em espaços coletivos e não familiares de educação; as implicações identitárias profissionais que se manifestam nestas frentes, entre outros.

Percebemos que tanto na formação inicial (graduação), como nos processos de formação continuada e permanente (contínua) de docentes, tais discussões são realçadas em um contínuo movimento de dúvidas, achismos e contradições. É perceptível o desconhecimento teórico-metodológico, a respeito do trabalho educativo/pedagógico com crianças de zero a cinco anos de idades, inclusive entre aqueles que se envolvem nos serviços de gestão, assessoramento, formação docente, docência e outros relativos ao cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Permitimo-nos falar a esse respeito e com tal posicionamento, devido ao fato de estarmos próximos a esse contexto, cerca de vinte e cinco anos de trabalho, desde que adentramos no exercício do magistério, em meados da década de noventa.

Na condição de professora de crianças na Educação Infantil (SEDUC/AM; SEMED/Manaus), como professora e orientadora de estágio supervisionado na Educação Superior (UFAM; FAMETRO/Manaus), ou ainda como professora-formadora na DDPM/SEMED, mediando encontros de formação permanente, junto a professores que atuam em pré-escolas e creches no município de Manaus, construímos nossas impressões sobre a realidade, as quais, reverberaram em pretensão de aprofundamento de estudos, mediante a pesquisa do processo de doutoramento.

Quando ingressamos no exercício do magistério, nos anos noventa, nossas primeiras experiências se relacionaram à educação de crianças. Foi ali que nos deparamos com a imensa lacuna, que possuímos na formação profissional. Inseguranças, medos, fazeres desprovidos de intencionalidade pedagógica, ou antecipação de processos de escolarização para com o público, situado na faixa-etária dos três aos cinco anos de idades os quais atendemos nos primeiros anos de trabalho, fora algo frequente em nossa prática, nas instituições onde atuávamos.

Os profissionais com quem nos relacionávamos (gestores, professores, coordenadores pedagógicos, assessores, formadores e outros), que como parceiros “mais experientes” poderiam nos aproximar do saber-fazer devido ao trabalho pedagógico com as crianças, uma vez que não possuímos formação adequada para tanto, na maioria das vezes, pouco nos acrescentavam. Eles, também desconheciam peculiaridades a esse respeito. Era como se estivéssemos juntos, e ao mesmo tempo sozinhos, desconhecendo coletivamente, o que de fato deveria nortear os fazeres pedagógicos na relação com as crianças. Fazíamos de nossa prática “pseudoescolinhas” de crianças, treinando pontilhados e coisas do gênero.

Poderíamos ter buscado informações e leituras a respeito da condução devida nesses espaços, uma vez que a dúvida pode nos mobilizar para frente, levando-nos a buscar conhecimentos, e assim a mudança de cenários, mas não foi o que inicialmente fizemos. Acomodamo-nos em nossos achismos, fazendo da relação com a criança, um misto de posturas assistencialistas, com atividades mecânicas e pontuais de escolarização, como: trabalhos com pontilhados, pinturas em desenhos prontos, treino de letras, atividades com foco em datas comemorativas e outros, sobre os quais hoje, lançamos olhar crítico, considerando a importância da dimensão ampla de experiências e fazeres que devam ser mediados junto à aprendizagem e desenvolvimento da criança em processo educativo.

Assim, destacamos que nossa experiência profissional primeira, nos espaços de Educação Infantil, inscrevera-se, como vivência de relações, permeadas por desconhecimentos, pontuadas através de um saber-fazer que não se sabia ao certo, uma vez que não se tinha firmeza teórica e metodológica, a respeito do significativo e necessário trabalho docente junto a crianças de zero a cinco anos de idades.

Os processos de orientação em estágio supervisionado junto a alunos dos cursos de Pedagogia da UFAM e FAMETRO/Manaus, realizados em espaços coletivos de

Educação Infantil, fora outra experiência, que nos despertou para a necessidade de aprofundamento sobre as questões que envolvem a dinâmica do trabalho educativo com as crianças. A tríplice relação, alunos em estágio supervisionado, professores em exercício docente em pré-escolas e creches e professora orientadora/supervisora de estágio, permitiram-nos perceber peculiaridades presentes nas relações estabelecidas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, as quais precisavam ser postas em evidência, refletidas e analisadas, a fim de situarmos elementos prementes deste cenário.

Relatos obtidos a partir da experiência em campo de estágio, junto a professores no exercício da docência, apontaram a necessidade de reflexão a respeito da prática pedagógica que se apresentava naquele contexto, a qual consideramos como demandas que se inscrevem para processos de formação continuada e permanente, cujo teor implica e perpassa por análises e discussões a respeito dos processos identitários de professores presentes naquela realidade. Saber-se como professor é fundamental para a compreensão da prática educativa.

Percepções e dúvidas dos orientandos, quando aproximavam as observações obtidas em campo de estágio às teorias estudadas ao longo do curso; falas e posturas de professores em relação ao que se postula nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; discussões geradas a partir de leituras, estudos e escritos sobre a área, sobre o que se espera e o modo como se deve construir o trabalho neste contexto, sinalizaram para o que em nossa experiência profissional primeira, há décadas atrás, manifestava-se como incompletude, continuando a ser fato sobre o qual, necessário se fazia reflexão e mudança.

A terceira experiência que situamos, é a que diz respeito aos processos de formação permanente (contínua), ocorridos na DDPM/SEMED, no qual como professora-formadora, participamos desde o ano de 2010.

Nossa entrada naquele espaço deu-se através de processo seletivo interno, cujo trâmite nos conduziu ao longo das etapas, a ingressar nas equipes de formação permanente em Alfabetização e Educação Infantil.

As vivências iniciadas neste processo foram de importância significativa para o desenvolvimento profissional o qual continuamos a galgar. A aproximação com pesquisadores na área da Educação Infantil, estudos específicos no campo de trabalho formativo, agregados a experiência e aprendizagens obtidas ao longo das graduações e

pós-graduações, contribuíram para que passássemos a ter um olhar atento sobre a educação de crianças, fato que continuamos a buscar com a pesquisa realizada.

A aproximação com o campo educacional da DDPM/SEMED, tendo como destaque o cenário da Educação Infantil, permitiu-nos perceber situações, que julgamos passíveis de destaque. Uma é a questão referente, a mudança frequente no quadro de professores que compõem o segmento creche. Uma parcela significativa dos mesmos encontra-se em regime de contrato, que é ou não renovado, a cada dois anos, fazendo com que o quadro docente, mantenha-se em contínuo movimento de renovação. Outra é a questão do número diminuto de vagas, apresentadas nos editais de concurso público para provimento de vagas de professores na Educação Infantil, o que faz com que no momento em sua grande maioria, não se tenha um quadro ampliado e efetivo de professores, com mais de dez anos de atuação neste cenário.

Quando dos encontros de formação permanente na DDPM/SEMED, falas e posicionamentos por parte de professores⁴ nos chamam a atenção, entre os quais: a apresentação de uma visão sobre a Educação Infantil, como etapa preparatória para o Ensino Fundamental e/ou base para etapas posteriores do desenvolvimento humano; Entendimentos a respeito do papel docente junto a criança e de como trabalhar neste contexto, carregados de uma postura “praticista/imediatista”, com falta de solidez teórica a respeito de uma concepção ativa do ser criança, no tempo histórico que vivenciamos; Fragilidades quanto ao domínio de bases teóricas que auxiliem a pensar a aprendizagem e desenvolvimento da criança, na qual toda prática em sua intencionalidade pedagógica, deve se ancorar. Ainda, posturas defensivas, reivindicatórias, referente a falta de recursos, baixos salários, sobrecarga de trabalho, insatisfação com as equipes de assessoramento que apontam questões contraditórias ao que as Diretrizes mencionam, bem como aquilo que consideram conveniente ao trabalho com as crianças no CMEI e Creches, evidenciando assim, descontentamento, em relação a SEMED/Manaus e a realidade dos espaços de educação em referência. Em alguns sujeitos percebemos resistência aos processos formativos de natureza teórica, como se não desejassem discutir a respeito do fazer, do que seja fundamental compreender para a o exercício junto a criança, como se desejassem ir a outra direção.

⁴ Importante destacar que esta não é uma visão generalizada, mas posicionamento de alguns educadores em determinados encontros e momentos de formação permanente. Que algumas dessas falas costumam ser percebidas nos primeiros encontros anuais de formação, o que requer investigação e aprofundamento sobre tais posicionamentos, algo que até então não foi realizado de maneira formal e com o devido rigor ético e científico.

As situações pontuadas nos permitiram considerar que a dinâmica do professor na creche, encontra-se permeada por uma circularidade de inferências, questões e atravessamentos, históricos e sociais, pessoais e coletivos, que implicam na configuração do cenário, no qual o mesmo se constrói como profissional, refletindo no que ele pensa, no modo como se comporta, como se posiciona e como dá sentido às relações, e ao entorno social. A isto se acrescenta a formação cultural, que como um todo, permeia a trajetória de formação pessoal para além da profissionalidade, situando-o em uma totalidade, da qual nem sempre tem consciência, mas que se liga diretamente ao que ele faz e como faz.

Neste contexto nos interessou à aproximação com a realidade de professores que atuam em creches, a fim de compreender a trajetória que construíram/constroem como docentes ante a citada realidade; o que consideram sobre a profissionalidade; o que destacam sobre a prática pedagógica junto às crianças pequenas e o que pensam sobre o processo de formação profissional, o que consideramos indispensáveis para o entendimento das tessituras identitárias constituintes, nas trajetórias e complexidades entre o saber, o saber-ser e o saber-fazer.

Assim, a questão central da tese, seguiu na direção de indagar “Como os professores, que atuam em creches, no município de Manaus, dão sentido/significado aos processos identitários, que os atravessam, e como os (re) constroem, a partir das interações que envolvem: trajetórias de vida/formação cultural, formação docente/inserção profissional?”. Neste contexto “Compreender as tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus”, apresentou-se como objetivo norteador do estudo.

Tendo clareza do que a primeira trilha apontava para nós, organizamos os argumentos iniciais e a busca por referências teóricas que dialogassem com os achados na caminhada.

1.2.1.2 Segunda trilha: “Ferramentas” de organização

Para refletir sobre os problemas da sociedade e sobre as questões humanas é preciso possuir “ferramentas” do mesmo modo que para fazer física; em ambos os casos nos inserimos em tradições intelectuais e utilizamos os resultados das gerações que nos precederam. (FOUREZ, 1995, p. 18)

A busca por “ferramentas” que nos auxiliassem no processo de pesquisa constituiu-se movimento necessário e premente. Nesse sentido, compreender as

tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus, objetivo que orientou/a o estudo em desenvolvimento, remeteu-nos a tradições intelectuais, que possibilitaram a visão integral, multidimensional e dialética do fenômeno em evidência.

Para pensar os critérios de orientação, de maneira a resguardar a maneira plural de perceber o objeto em sua movimentação, optamos por uma condução em múltipla referencialidade. Isto significa que não adotamos uma abordagem teórico-metodológica única, como fio condutor do estudo. A caminhada com olhar atento e aberto as paisagens que surgiam no processo nos enveredaram ao plano do complexo, com inspiração na epistemologia multirreferencial.

Nesse movimento de fazer pesquisa, buscamos o inédito, o imprevisto, a ousadia dos sujeitos em suas relações sociais, mobilizando “conhecimentos plurais que dialoguem, não em uma perspectiva homogênea e de justaposição, mas em uma perspectiva heterogênea” (RIBEIRO; SANTOS, 2016, p. 297).

Segundo Ardoino; Barbier; Giust-Desprairies (1998, p. 69), na multirreferencialidade:

[...] os referenciais, os sistemas ao mesmo tempo de leitura, de representação, de linguagens que são aceitas como plurais vão servir para dar conta, no estágio em que cada pesquisador se encontra, da complexidade do fenômeno pesquisado buscando elucidá-lo, ao menos um pouco.

A multirreferencialidade se apresenta como uma propositura que nos impele ao olhar plural a respeito da realidade complexa, que se configura por objetos práticos e/ou teóricos, convocando-nos a uma relação com saberes outros, para além da disciplinaridade (ARDOINO, 1998; BERGER, 2012; MACEDO, 2012).

Sobre essa propositura, Ribeiro e Santos (2016, p. 297), destacam que:

A multirreferencialidade não desconhece os saberes específicos das áreas de conhecimento, das disciplinas, mas cria um movimento que se situa para além da afirmação da pluralidade e da heterogeneidade que são inerentes, ou seja, coloca como necessário o posicionamento ante as consequências sociais provenientes da hiperdisciplinarização e da ultraespecialização. Ao se articular com o contraditório, com o ambivalente e com as incompletudes, exerce um esforço para explicar as práticas sociais cotidianas.

Poderíamos mencionar que o conhecimento nesse viés se constrói de maneira sistêmica nos impelindo a ousadia e a criatividade à semelhança do *bricoleur*.

Para Kincheloe (2007, p. 17),

Os *bricoleurs* entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização do processo,

os *bricoleurs* ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos. Sempre respeitando as demandas da tarefa que têm pela frente [...]

Nas palavras do citado autor,

[...] a bricolagem serve como uma forma de apontar e organizar impulsos existentes. Neste contexto, serve para promover entendimento e comunicação, e criar estruturas que possibilitem um modo mais bem informado e rigoroso de produção de conhecimento. [...] Também é importante, contudo, entender sua construção e suas limitações no contexto da pesquisa social contemporânea. A apreciação da complexidade da vida cotidiana e da dificuldade de entendê-la demanda humildade de parte dos pesquisadores. Os *bricoleurs* entendem que a certeza e a interpretação acabada simplesmente não são possíveis devido a tais complicações (*idem*, 2007, p. 47).

A bricolagem confere liberdade de trânsito e escolha ao pesquisador, fomentando o uso de diferentes métodos e instrumentos, o que lhe confere a exigência de forte poder de argumentação e bases teóricas concisas. Nas palavras de Kincheloe, (2007, p. 41), equivale ao *bricoleur* ser concebido “como sendo intelectualmente informado, com ampla leitura e conhecedor de diversos paradigmas de interpretação”.

O movimento na pesquisa seguindo a inspiração multirreferencial e da bricolagem metodológica permitiu-nos profícuo diálogo com as Teorias da Complexidade de Edgar Morin e Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores as quais acreditamos ter lançado compreensão conceitual ao que objetivávamos.

A Complexidade, visto pontuar a possibilidade do conhecimento polissêmico, feixe, inter, multi e transdisciplinar na construção do saber, apresentou-se como caminho indispensável ao estudo, uma vez que pensar as tessituras identitárias de docentes em situação de creche, colocávamo-nos no horizonte da incerteza, da diversidade, da complexidade que é o humano-professor. Posicionando o sujeito docente em suas interações com crianças na creche, bem como o pesquisador, como um terceiro incluído, em um plano relacional, no qual um não transcende ao outro, mas movimentam-se, no sentido de se multiplicarem, transformarem, desaparecerem e aparecerem (MORIN, 2000).

O método na complexidade, no sentido de abordar a dinâmica humana, considera a superação de dicotomias. Como racionalidade aberta, constitui-se progresso de conhecimento, trazendo à tona, o desconhecido e o mistério, entendidos aqui por um plano não privativo. Desse modo, libertador ante a uma “racionalização delirante”, a

qual reduz o “real à ideia”. Assim na forma de poesia, poderá evidenciar a mensagem do inconcebível (MORIN, 2000).

Trazendo o estudo à pauta, as concepções advindas “desse real em movimento, para além da racionalidade delirante”, vai em direção a considerar a totalidade que envolve o fenômeno, tanto na percepção de sua concretude, quanto na maneira de se pensar a materialidade das ações, reações e concepções estabelecidas, uma vez que a inadequação dos saberes fragmentado impediria de se ver o global, bem como o essencial que existe nas coisas. Logo estudar uma temática, como a que vivenciamos, requereu posicionamento, multidimensional, no sentido da compreensão do fenômeno em sua totalidade antropológica e social, apreendendo “o que é tecido junto” (MORIN, 2000, p. 52).

No campo educacional da creche, a proposta demandou reconhecimento do conjunto de saberes, que a todo o momento é criado e recriado, e que implica no movimento dinâmico entre o saber, o saber-ser e o saber-fazer dos professores em sua relação com o mundo e com as crianças de modo específico, promovendo uma necessidade de se aliar razão e emoção, no processo de construção do conhecimento, de modo a aprender com a multiplicidade existente, e delas tecer a rede de conhecimento.

Assim, no plano epistemológico e ao mesmo tempo procedimental, encontrar relações, fundamentos, implicações para a compreensão das tessituras identitárias de professores em situação de creche, requereu por um lado, conhecimento a respeito dos saberes globais, que perpassam as trajetórias de vida, formação cultural, formação docente e inserção profissional das docentes colaboradas, agregando a estes, aqueles que possuem relação direta com a formação profissional em processo, os quais envolvem teorias, campos de conhecimentos sistematizados pela ciência da educação e áreas afins, trazidos à tona mediante formação inicial, continuada e permanente, cujas implicações se manifestam, no modo como o sujeito se posiciona e experiencia a profissionalidade.

A compreensão dessa relação, vista enquanto totalidade e fenômeno envolto em contradições nos ajudou a enxergar elos, nós, estabelecimento de posturas, possibilidades de rupturas e mudanças, vislumbrando a transformação de realidades. Logo a construção de um tipo de conhecimento com intencionalidade social.

Além da Teoria da Complexidade, lançamos mão de postulados presentes na Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev S. Vigotski e colaboradores.

Nesta abordagem a ênfase dada aos processos de mediação, por instrumentos e/ou signos, no desenvolvimento da condição humana; o valor atribuído ao humano como sujeito histórico e a compreensão da dialética que se incorre sobre os processos de desenvolvimento, conduziu-nos a percebê-la como fundamento indispensável na compreensão do que nos aventuramos a estudar.

Para a THC, o desenvolvimento humano por transcorrer em uma continuidade, qualitativamente modificável, ainda que carregue as noções de tudo o que historicamente lhe vem constituindo, permitiu-nos realizar um tipo de estudo, que se movimentou, entre o polo da pesquisa e o polo da formação.

Considerando a tese vigotskiana referente à “transformação de fenômenos intersíquicos em fenômenos intrapsíquicos”, pudemos compreender que o processo identitário de professores em situação de creche incorre-se em um movimento espiralar crescente, no qual, o modo de ser e de se tornar professor de crianças, bem como o que fazem e o modo como fazem, sofre desse movimento, ou seja, arrasta os resultados das interações sociais que ao longo da trajetória de vida e formação cultural, foram significados por mediações culturais e semióticas distintas, que como tal podem ser modificadas, visto a continuidade do processo de desenvolvimento humano.

O entendimento do movimento formativo que se incorre sobre os processos identitários de professores na creche, encontrou nos referidos postulados, horizonte conceitual, que lançou luz sobre a compreensão da dinâmica que envolve a realidade. Assim se “[...] A história do desenvolvimento das funções mentais aparece, pois, como a história do processo de transformação dos instrumentos do comportamento social em instrumentos de organização psicológica individual (VIGOTSKI, 1982-1984, v. VI, p. 56)”, a história das relações, neste caso, constituição identitária, as quais envolvem o saber, o saber-ser e saber-fazer dos professores em evidência, sofre das implicações, de movimento semelhante, na mesma premissa de mudança que levou o homem em seu processo de desenvolvimento histórico, a modificar modos e funções inatas, criando formas e procedimentos de conduta, de modo a se conduzir para uma organização nova e mais elaborada de seu comportamento (VIGOTSKI, 2000).

Segundo Leontiev (1978, p. 290):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num

processo de comunicação com eles. Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação.

Se o homem se constitui humano ao se apropriar da cultura produzida por outros homens, tudo aquilo que ele vai se tornando, nas macros e micro relações, incluindo a condição de profissionalidade, também é decorrente de movimento semelhante. Assim, compreender as tessituras identitárias de professores em situação de creche, requereu um tipo de investigação para além da maneira descritiva de estudar os fenômenos, visando compreender a origem das escolhas, das ações envolventes, dos motivos da atividade, dos significados sociais e sentidos pessoais atribuídos pelo sujeito (docente).

Nessa direção e a partir de um olhar que contemplou essa dinâmica, encaminhamo-nos, entendendo que a realidade em evidência se inscreveu como um processo histórico em contínuo movimento e transformação, que arrastou um conjunto de valores, crenças, comportamentos, hábitos, sentidos e significados, pertencentes a um lugar, e as relações nele construídas.

Nesse sentido, os critérios de orientação nos apontaram que a pesquisa de natureza qualitativa, seria a que melhor se relacionaria a nossa proposta. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), esse tipo de pesquisa propicia a análise do fenômeno em sua complexidade, em um contexto natural,

[...] Os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens e não de números. Incluem transcrições de entrevistas e notas de campo; os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital [...].

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa leva em consideração: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como principal instrumento; o processo em detrimento ao produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; seguindo por um processo indutivo na análise dos dados.

Na pesquisa qualitativa realizada, levamos em consideração a especificidade, a compreensão dos fenômenos e sua natureza, no contexto relacional que envolve/envolve as colaboradoras. Voltamo-nos às experiências individuais e coletivas, que produziram significados a partir das relações por elas vivenciadas em suas trajetórias de vida e inserção profissional.

O estudo definiu-se como pesquisa qualitativa, na medida em que se propôs a compreender como os professores em situação de creche, construíram/constróem processos identitários a partir da rede de saberes que os constituem, enfatizando o processo decorrente mais que um produto/resposta em direcionamento especulativo sobre os fatos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesta perspectiva nos preocupamos em retratar os posicionamentos dos participantes a partir do que nos foi possível, no momento histórico que vivenciamos, o que nos levou a alterar o curso pretendido quanto ao desejo de inserção em ambiente natural onde os docentes colaboradores desenvolvem suas ações profissionais, para um contexto de aproximação remoto, enaltecendo a partir de tal as narrativas e memórias emergentes no processo.

Neste contexto faz jus destacarmos as impressões referentes ao cenário instaurado no início do terceiro ano de estudo, o qual para nós definiu novas paisagens à pesquisa, a saber: Pandemia por Covid-19.

No início do ano de 2020, o mundo passou a enfrentar a grave crise imposta pela pandemia da Covid-19, caracterizada por acarretar problemas de ordem sanitária e humanitária em variados países do planeta. Segundo Lima (2020, p.1)

A pandemia magnifica as tensões dilacerantes da organização social do nosso tempo: globalizada nas trocas econômicas, mas enfraquecida como projeto político global, interconectada digitalmente, porém impregnada de desinformação, à beira de colapso ambiental, mas predominantemente não sustentável, carente de ideais políticos, mas tão avessa à política e a projetos comuns. A pandemia nos coloca diante do espelho, que nos revela um mundo atravessado por muitas crises e carente de mudanças.

Na perspectiva do incerto o momento nos remeteu. Medo, insegurança, incertezas foram e são tônicas que atravessaram e atravessam famílias e a sociedade como um todo, visto, ainda, não termos respostas para o problema. Os desafios se impõem em vários planos. No plano da saúde buscamos uma vacina que possa nos prevenir de uma segunda, terceira ou mais ondas de infecção⁵. No plano humanitário, a despreocupação de muitos governantes, cujo foco encontra-se mais em questões econômicas que nas humanitárias. No plano das relações com o fato de que parte da população nega o problema, faz pouco caso ante a gravidade dos fatos, sendo muitas das vezes ponte para a contaminação de outros, uma vez que o contágio é silencioso e as pessoas podem estar conduzindo o “mal”, sem mesmo o saber.

⁵ No momento da escrita desta seção, a comunidade científica ainda não tinha descoberto a vacina para Covid-19. Algo já descoberto, no momento dos escritos finais deste estudo.

O inimigo é devastador. Não podemos subestimá-lo. Ele é danoso, silencioso e muitas das vezes fatal. O distanciamento físico, a fim de evitar aglomerações e contágio, apresenta-se como alternativa preventiva viável, até que a sonhada vacina seja uma realidade efetiva a todos.

Para nós que nos enveredávamos a um tipo de pesquisas que em certo momento intencionava entrada em campo natural, tivemos que mudar à direção, uma vez que em tempos de SARS-CoV-2, a aproximação física pode comprometer à saúde de uma coletividade e ser determinante entre o que fica e o que vai, entre a vida e a morte.

Como nossa opção metodológica não se restringia a observações em contexto natural pudemos recorrer a outras ferramentas. Nesta dinâmica ganhou destaque os instrumentos da tecnologia da comunicação e informação, mediante o manuseio das mídias que possuíamos no momento. Recorremos a Internet, utilizando as comunicações via e-mail, aplicativo de WhatsApp e a ferramenta do Google Meet Hangout. Procuramos mediante acesso remoto manter contato e encontro com as docentes colaboradoras, que de bom grado aceitaram participar do processo, sempre solícitas e participativas.

O que objetivávamos trabalhar nos foi possível por tal processo. Assim, por meio de contato remoto em plataformas midiáticas digitais, pudemos nos aproximar das colaboradoras, considerando movimentos, comportamentos, discursos, pensamentos que emergiam nos posicionamentos e narrativas por elas trazidas, o que evidenciou enunciados relativos a interações diversas vivenciadas ao longo de trajetórias de vida; Concepções a respeito da intencionalidade de fazeres; Formas de compreensão a respeito do mundo; Saberes a respeito de si e que contribuíram para se tornarem o que são, entre outros. Esse percurso se deu em um movimento complexo e múltiplo de sentidos.

Assim, dentro do direcionamento em que nos enveredamos, a abordagem qualitativa foi a que melhor respondeu a intenção da pesquisa, visto possibilitar um mergulho por dentro, do que estava sendo estudado, considerando interações, a evidência de posturas, o modo, o porquê e o como de suas manifestações no espaço social (midiático) pretendido e tempo histórico vivenciado.

Como pesquisadora, procuramos está atenta ao posicionamento que adotamos no encaminhamento do processo, considerando o elemento em investigação, como realidade social, visto em sua materialidade, em seus determinantes históricos e

culturalmente constituídos, o que demandou postura atenta, crítica e reflexiva, de modo a compreender relações, ao invés de explicações advindas de um olhar e escuta em perspectiva especulativa e contemplativa dos fatos.

Isto nos remeteu a pensar a questão da construção do conhecimento como diálogo e aproximação de saberes, em colaboração. Ou seja, como um processo que se movimenta em mão dupla. Por um lado, tendo a pesquisadora como o sujeito “mais experiente”, no que se refere à organização e sistemática do processo de investigação, por outro, as colaboradoras, como aquelas que possuíam o saber que se desejava conhecer e compreender, por esta razão, “parceiras mais experientes”, em relação ao conjunto de práticas sociais, que ao serem refletidas como “concreto pensado” para além da obviedade, tornar-se-iam conhecimentos, pelo exercício do pensamento, e assim um saber com sentido social e coletivamente construído.

Dentre os pontos que se buscou compreender, no diálogo com vista à dinâmica colaborativa, estavam os elementos que envolvem questões relacionadas à trajetória de vida e formação cultural; formação docente e profissionalidade; saberes e fazeres em movimento nos espaços educativos onde desenvolvem a atividade profissional, de modo a visualizar como esse movimento contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva e desenvolvimento de um pensamento pedagógico complexo. Daí optarmos pelo encaminhamento teórico-metodológico da Pesquisa Colaborativa, em unidade de pesquisa-formação.

A Pesquisa Colaborativa

[...] é um tipo de investigação que envolve investigadores e professores em um processo de investigação e desenvolvimento profissional em que o trabalho de colaboração, no decorrer do processo investigativo, tem os objetivos de promover estudos sobre aspectos profissionais compartilhados; indagar, conjuntamente, a realidade educativa na tentativa de resolução dos problemas práticos de ensino e aprendizagem, confrontando-os com as teorias pedagógicas (IBIAPINA, 2005, p. 32).

Nesse tipo de estudo, o pesquisador e colaboradores são “parceiros, usuários e coautores do processo de pesquisa” (idem, p. 32). Participam ativamente das decisões, ações, análises e reflexões de modo coletivo, o que envolve negociações constantes, desde o início da entrada do pesquisador em campo de estudo.

Ao contrário de aportes que coadunam com a ideia de neutralidade e distanciamento ante ao encaminhamento investigativo, esta abordagem, postula a aproximação e papel ativo do pesquisador na entrada e relação com o campo a ser investigado. Como “parceiro mais experiente”, desde o momento inicial, o mesmo

organiza processos, observa colaborativamente, sistematiza o estudo, criando possibilidades de contextos formativos, que impliquem na produção de conhecimentos e mudanças de ações e contextos, mediante negociação e colaboração ativa com os colaboradores. Em pesquisa com professores como é o caso em questão, conforme Ibiapina (2008, p. 24), a Pesquisa Colaborativa é prática social que possibilita a criação de contextos formativos de pesquisadores e de professores.

[...] o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na direção que exige que os docentes se transformem em produtores de conhecimentos sobre a teoria e a prática de ensinar.

O posicionamento adotado na pesquisa colaborativa permite que professores e pesquisador, assumam conjuntamente, a responsabilidade de problematizar, refletir e transformar as práticas alienantes do ambiente em estudo, articulando reflexão, pesquisa e formação docente. Para tanto necessário se faz, o empreendimento de negociação contínua com os colaboradores, ao longo das etapas que se vivencia no processo.

De acordo com Ibiapina (2005, p. 33), o desenvolvimento de um trabalho colaborativo requer requisitos básicos, a saber:

[...] a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e ideias e possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa direção, colaborar significa falar, ouvir, possibilitar espaço para o encontro de discursos, para a partilha de experiências e oportunização de vozes em um processo dialógico e significativo de ruptura com o silêncio, socialmente imposto, pelas relações alienantes do cotidiano. Significa compreender concordâncias e discordâncias. Requer saber se colocar no posicionamento de aprendiz, que, apreende com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva do outro (MAGALHÃES, 2004). Pesquisar colaborando, significa “possibilitar aos participantes tornarem seus processos mentais claros, explicitando-os ao grupo, e dessa maneira, ir criando possibilidades de questionamentos, expansão e recolocação do que foi posto em negociação (IBIAPINA, 2005, p.33)”.

A colaboração neste contexto necessita de situações de diálogo, cuja interação com os pares, possibilite a reestruturação de enunciados, a formação de conceitos, a mudança de pontos de vistas, a apreensão de novos sentidos, a reformulação de

posicionamentos e a elaboração de novas sínteses. Para tanto, o processo precisa de um “afetar” e ser “afetado” pelo outro, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional “como fator essencial de construção de conhecimentos, em uma trajetória em que os parceiros em momentos inter e intrasubjetivos interpretam o material que obtêm do mundo externo, transformando-o internamente” (IBIAPINA, 2005, p. 34).

É importante destacar que a dimensão crítico-reflexiva presente na e pela pesquisa colaborativa pode suscitar no professor a vontade de transformar as práticas cotidianas em posicionamentos emancipatórios, mesmo que estes sejam um alvo a se perseguir, visto a possibilidade transformadora, necessitar de exercício de mudanças sociais em outros setores para além da atividade localizada do profissional. Contudo, as mudanças em perspectiva microsociais, no contexto onde se mobilizam, permitem modificações pertinentes ao cenário e relações em evidência, o que julgamos imprimir a força necessária, para a continuidade do vir a ser histórico, que se deseja alcançar, a partir das condições concretas do aqui-agora.

Nesse contexto, o processo reflexivo é entendido como elemento indispensável ao processo de pesquisa, pois além de possibilitar a construção de conhecimento a respeito de uma realidade em movimento, permite que professores se mobilizem para além de um olhar adaptado, que os impede de enxergar a realidade em seus automatismos e conceitos espontâneos, os quais muitas das vezes empurra o profissional para posturas praticistas com pouca consciência da atividade pedagógica que desenvolve, uma vez que não pensada a partir da cultura objetiva (base teórica), necessária. Segundo Ibiapina (2005, p, 27),

A dimensão reflexiva da pesquisa é essencial à prática docente, pois desenvolve uma atitude científica de olhar a realidade educacional para além dos conceitos espontâneos, não que estes não sejam importantes, mas não suficientes para o crescimento profissional. A reflexibilidade realizada com base teórica (cultura objetiva) possibilita condições, por ter um poder formativo, de fazer com que se possa ressignificar as práticas (cultura subjetiva) conduzindo as análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional, nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os.

Nesse sentido, o processo de estudo vivenciado, no viés da pesquisa colaborativa, permitiu-nos pensar a investigação como uma prática social para além da elucidação de problemáticas, denúncia de realidades e análise de fatos observados, provendo suporte e possibilidade de crescimento às colaboradoras no contexto em estudo.

1.3 Mapeando a trilha colaborativa: procedimentos de recolhimento dos dados

1.3.1 Por onde passamos... O que encontramos...

O início de uma caminhada requer conhecimento de percursos pelos quais outros caminhantes já se aventuraram a passar. Nessa perspectiva, como já mencionamos no início desta seção, realizamos levantamento de informações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como descritores as palavras: Identidade profissional de professores que atuam em creches, educação infantil, creche, formação docente. Destacamos os trabalhos realizados nos últimos cinco anos (2014-2019). A partir da leitura do material, organizamos um perfil tipológico que serviu como base para a construção do quadro analítico, que se encontra no início desta seção.

Concomitante a este momento, realizamos leituras em bibliografias pertinentes à temática em destaque e aportes teóricos com os quais dialogamos no corpo do trabalho. Dentre as quais destacamos as obras de Edgar Morin, Lev S. Vigotski, Leontiev, Claude Dubar, Stuart Hall.

Em relação à entrada em campo de estudo destacamos que por pertencer ao quadro de profissionais da SEMED/Manaus, a aproximação com o cenário de pesquisa se estabeleceu desde as pretensões iniciais da pesquisa. Por trabalhar na Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério- DDPM/SEMED, realizando processo de formação docente e permanente de professores, que atuam no contexto da Educação Infantil, percebemos a necessidade de maior conhecimento a respeito do campo, daí a motivação na direção do tipo de pesquisa, que realizamos.

Na composição do quadro de participantes do estudo, procedemos encaminhando e-mail aos professores de creche, cadastrados na SEMED/Manaus no ano de 2018. Por meio destes, fizemos convite, solicitando a participação na pesquisa, ora pretendida. Não recebemos resposta aos e-mails enviados. Dessa feita encaminhamo-nos à SEMED/Manaus com Termo de Solicitação de Anuência para acesso a dados contidos naquela Secretaria, e autorização para entrada em campo natural, visando contato/aproximação com as docentes que atuam em creches no município de Manaus.

Após deferimento do Termo de Anuência, com o objetivo de traçar perfil a respeito de peculiaridades do universo de professores que atuam em creches, solicitamos ao setor de estatística da SEMED, dados referentes ao quantitativo de creches e professores nela atuantes, tempo de serviço, regime de trabalho (contratados

ou efetivos), experiência com o público-alvo, entre outros. Utilizamos para registro, planilhas e formulários no Google Drive. Organizamos os dados obtidos, constituindo a partir destes gráficos, quadros estatísticos, que nos possibilitaram traçar perfil da realidade de creches/professores que atualmente trabalham nas creches municipais de Manaus⁶.

Assim efetivamos a primeira etapa de trabalho.

Seguimos nos dirigindo a gestoras de creches, a saber: Creche Mul. Profa. Luzenir Farias Lopes (Zona Sul – DDZ Sul); Creche Mul. Profa. Magdalena Arce Daou (Zona Sul – DDZ Sul) e Creche Mul. Profa. Maria da Anunciação Noronha Pinto (Zona Norte - DDZ Centro Sul), explicamos os objetivos da pesquisa, solicitando que as mesmas mediassem nossa aproximação junto à equipe de professores pertencentes aos seus respectivos quadros. Duas das gestoras fizeram a aproximação, apresentando as suas equipes de trabalho nossa proposta de pesquisa e permitindo espaço para que mantivéssemos contato com as professoras daquele contexto.

Em uma das creches de maneira física fomos três vezes, conversamos com a gestora e pedagoga, contudo não nos foi feita a devida aproximação com as docentes no espaço. Nesse ínterim, devido a Pandemia, ocorreu a suspensão das atividades presenciais em contexto escolar, daí passarmos contatar com as mesmas via WhatsApp e Google Meet Hangout. Neste processo tivemos a adesão voluntária de uma educadora.

Continuamos buscando a constituição do grupo de trabalho. Contatamos com uma das professoras formadoras da equipe de Educação Infantil da DDPM/SEMED e com pedagogas de CMEI e Creches da Rede Municipal de Ensino. Solicitamos indicação de professoras de creche que participavam da formação permanente na DDPM/SEMED. Recebemos a indicação de um número expressivo de professoras. Selecionamos os contatos telefônicos e procedemos com a realização de ligações e transmissão de mensagens via WhatsApp.

Por este processo recebemos retorno de seis professoras, que aceitaram participar do estudo. Assim compusemos o quadro de colaboradoras na pesquisa, ao todo sete professoras, com as quais mantivemos contato via WhatsApp, passando-lhes os primeiros informativos e as convidando a participar do primeiro Encontro Reflexivo, marcado para o dia 18 de agosto de 2020.

⁶ Em decorrência de focarmos nas memórias e narrativas das colaboradoras do estudo, armazenamos os dados referidos para escritas futuras, visto não sentirmos necessidade de situá-los nesse trabalho.

O primeiro Encontro Reflexivo ocorreu pelo Aplicativo Google Meet Hangout, link: meet.google.com/crh-ntbt-wyf. Teve a duração de 01h16m. Fizemos áudio gravação através de Smartphone Samsung (Galaxy- Note 10) e vídeo gravação por recursos da plataforma do Meet Hangout, que após o encerramento do encontro encaminhou o vídeo gerado, para drive específico da conta Google da pesquisadora.

Neste encontro iniciamos dando as boas-vindas e explicando os objetivos que nos conduziram a realização do estudo. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, lembrando as informações prévias, passadas as participantes, via WhatsApp, quando do contato/convite inicial. Apresentamos os objetivos da pesquisa e o modo como nos conduziríamos na coleta e análise dos dados. Abrimos para perguntas e esclarecimentos. Respondemos as questões pontuadas pelas professoras. Informamos que a pesquisa não envolveria ônus financeiro e que as mesmas poderiam a qualquer momento se desligar do processo, comunicando-nos, caso esse fosse seu posicionamento.

Todas as professoras consentiram em participar do estudo. Acordamos naquele momento em criar um grupo de WhatsApp para nos comunicarmos durante a semana, entre um encontro e outro. Neste espaço também encaminhamos artigos científicos, material de estudo, poemas, vídeos com músicas, documentários entre outros materiais relacionados à condução da pesquisa. Acordamos pormenores sobre os encontros, decidindo coletivamente que os mesmos deveriam ocorrer semanalmente, as terças-feiras, iniciando as 15h00 e que procuraríamos nos organizar para executá-lo com duração máxima de 01h30m.

Após os esclarecimentos e acordos, apresentamos a música Rock Estrela de Léo Jaime, visando situar as primeiras discussões relacionadas ao estudo, conforme objetivo e encaminhamento planejado para este encontro (Ver apêndice 6).

Por meio da música Rock Estrela, iniciamos os diálogos. Sugerimos que as professoras falassem a respeito das impressões que a música lhes remetia. Ainda que realizassem suas apresentações. Assim o fizeram. Seguimos encaminhando, via whatsApp, o Roteiro de Entrevista- 1 denominado “Conhecendo a pessoa do professor” (Ver apêndice 4), cujo objetivo seguiu na direção de “Conhecer a pessoa do professor que trabalha em creches na cidade de Manaus”, o qual ao longo do encontro foi respondido por escrito pelas participantes e socializado de maneira oral e individualmente em contexto remoto, na Plataforma. Cada professora fez sua

apresentação, que culminou em narrativas com as quais dialogamos ao longo das interpretações, que contribuíram para a emergência de conteúdos que foram analisados em processo que seguiu de unitarização, categorização e organização em unidades de interpretação que ganharam corpo textual nas seções 2 e 3 desta tese.

No final do encontro, encaminhamos às colaboradoras, via WhatsApp e por e-mail, cópia dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, os quais foram lidos, assinados, digitalizados e encaminhados à pesquisadora para o devido arquivamento.

No transcurso da semana entre o primeiro e segundo encontro, encaminhamos via grupo de WhatsApp, o Roteiro de Entrevista – 2 denominado como “Conhecendo o professor em sua relação com o contexto de trabalho” (Ver apêndice 5), cujo objetivo fora: Identificar o posicionamento de professores em relação ao ser professor na creche (fazer e saberes) necessários, e a relação com a construção dos processos identitários, enquanto docentes na Educação Infantil em contexto manauense. Encaminhamos ainda para apreciação das professoras, o documentário: “Magdalena: a imaginação também é minha”, o qual ao ser assistido deveria lançar luz à resposta por escrito às seguintes indagações: O que o documentário falou a mim? O que ele me ensinou, ou o que aprendi a partir do mesmo?

A orientação e o procedimento de respostas deveriam ser entregues por escrito, socializado e discutido de maneira oral no encontro vindouro (segundo encontro) e assim se fez. Neste dia, ainda sugerimos que as colaboradoras trouxessem para o próximo encontro, objetos/elementos significativos (memória), que tivessem para si, importância afetiva.

Destacamos que durante a semana, no grupo coletivo de WhatsApp, diariamente postávamos músicas, poemas e outros recursos, visando deleite poético por parte das integrantes do grupo no encontro consigo e com o coletivo em evidência. Também encaminhamos para estudo, o artigo: Docência e Formação Cultural de Sandra Richter (2016).

Os roteiros de entrevistas (1 e 2) com perguntas voltadas ao conhecimento da pessoa e do profissional professor, bem como às questões disparadoras para escuta do documentário proposto, na dinâmica entre o primeiro e o segundo encontro, caracterizaram-se como entrevista do tipo semiestruturada. Neste tipo de entrevista, a pesquisadora possuía um conjunto de questões pré-definidas, tendo liberdade de pontuar outras, cujo interesse ocorreu no decorrer dos encontros.

O roteiro produzido para a entrevista funcionou como uma diretriz, não tendo pretensão de engessar o processo, uma vez que as questões puderam ser colocadas em ordem diferente, da sequência na qual foram planejadas, abrindo-se ainda a outras questões, que surgiram no decorrer do processo e que não estiverem no roteiro da entrevistadora/pesquisadora. Segundo Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, fazendo emergir informações de forma mais livre, com respostas não condicionadas a uma padronização de alternativas, sendo desse modo, o direcionamento que adotamos nesse processo.

Os conteúdos emergidos mediante roteiros de entrevista e percepções a respeito do documentário assistido, quando relacionados às histórias de vida e formação profissional das colaboradoras foram significativamente importantes para a condução do processo de pesquisa.

A emergência de memórias promoveu sentimento de acolhida, mobilização de emoções, sendo a porta de entrada para um processo de aceitação, que desde o momento inicial se apresentou com envolvimento e participação ativa por parte das colaboradoras.

Percebemos que cada encontro deixava nos participantes um gosto de querer saber mais. Fato confirmado por meio de falas, olhares, na mobilização em querer participar, em desejar contribuir, em entregar os materiais sugeridos. E assim fomos seguindo.

Aos 25 dias do mês de agosto de 2020 ocorreu o segundo Encontro Reflexivo, via Google Meet Hangout, pelo link de acesso: meet.google.com/bjn-hiki-jxz. O mesmo teve a duração de 01 hora. Foi áudio gravado por smartphone Samsung (Galaxy-Note 10) e vídeo gravado por recursos da própria plataforma, que encaminhou vídeo para drive específico da conta Google da organizadora do evento.

Iniciamos dando as boas vindas e apresentando o objetivo do encontro, a saber: “Conhecer sobre reminiscências das professoras ao longo de suas trajetórias de vida”. Realizamos a leitura do livro: Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Men Fox. Em seguida, sugerimos que os colaboradores falassem a respeito do que destacaram da leitura ouvida. As professoras situaram questões relacionadas a memórias. Falaram que não conheciam o livro. Uma das professoras falou de maneira enfática ter gostado do livro e foi relacionando a sua trajetória de vida, sendo seguida pelas demais. Seguimos

solicitando que as professoras, a partir do objeto (memória) sugerido para trazer ao encontro se posicionassem. Escutamos atentamente as narrativas, emocionando-nos com o que emergia dos enunciados.

O momento trouxe narrativas peculiares permeadas por muita emoção. Foram relatos ricos em memórias, que trouxeram a lembrança em sua maioria de vivências em contexto familiar. Após, sugerimos que relacionassem as vivências ao documentário assistido, a saber: “Magdalena: A imaginação também é minha”. Pedimos que as professoras lessem o que escreveram a respeito das perguntas disparadoras, que anteriormente tínhamos encaminhado, a saber: O que o documentário falou a mim? O que ele me ensinou ou o que aprendi a partir do mesmo?

As leituras e comentários foram realizados de maneira compartilhada.

Solicitamos neste momento, que fizessem alusão ao segundo roteiro a elas encaminhado, o qual tratava do conhecimento a respeito da pessoa do professor e de questões relacionado às vivências no contexto de trabalho. Cada uma das colaboradoras fez leitura dos escritos orientados pelas perguntas semiestruturadas, encaminhando por WhatsApp, todo o material produzido, os quais posteriormente foi relacionado as análises no movimento da pesquisa.

Solicitamos, ainda, que as colaboradoras relacionassem a vivência do encontro, ao que tinham apreendido no artigo: Docência e Formação Cultural de Sandra Richter (2016). As mesmas mencionaram pontos sucintos, destacando que precisariam de mais tempo para rever o texto e se apropriarem do conteúdo nele tratado.

Encerramos o encontro fazendo relação dos enunciados ao objetivo do encontro e a construção do objeto de tese, lendo ainda no final, o poema: A vida, de Mário Quintana.

Combinamos que encaminharíamos para estudo, um novo o artigo: Linguagem e alienação da Consciência de Suelly Amaral Mello (1997), o qual mediaria o diálogo do próximo encontro. Assim o fizemos no transcórrer da semana (Via WhatsApp e e-mail). Encerramos o segundo encontro com agradecimento.

Todo o conteúdo das narrativas deste encontro à semelhança do primeiro foi transcrito, construindo-se um texto, que seguiu para interpretação nos moldes da Análise textual discursiva, a qual segue de processos de unitarização, categorização e organização de um novo texto em unidade interpretativa, conforme detalharemos mais à frente.

O terceiro encontro ocorreu no dia 01 de setembro de 2021, no contexto do Google Meet Hangout, link de acesso: meet.google.com/qrv-brsg-qzr.

O objetivo do encontro continuou na direção de conhecer a pessoa do professor e questões relacionadas à sua profissionalidade, visando situar quem é o profissional que trabalha na creche.

Dividimos o encontro em duas partes. No primeiro momento retomamos o conteúdo do Roteiro de Entrevista-2, socializado no segundo encontro, e encaminhado por escrito à pesquisadora. Agora a partir das inferências e olhar coletivo, promovemos um diálogo relacionando as respostas, ao que se discute e se localizava nos artigos sugeridos para estudo e outras leituras construídas em contexto acadêmico, a respeito da formação profissional do professor que trabalha junto às crianças na Educação Infantil e das práticas pertinentes a esse contexto, bem como a teorias que nos auxiliam a pensar a respeito desta realidade.

O segundo momento, a partir da leitura referente ao artigo de Mello (1997), encaminhado previamente para estudo, discutimos a respeito dos conceitos de obviedade e não-obviedade, alienação, posicionamento crítico, olhar devido para as relações cotidianas, e postura reflexiva ante ao que envolve a profissionalidade. Neste segundo momento, iniciamos ouvindo as professoras a respeito do entendimento que tiveram sobre o texto lido. Seguimos com explanação mediada com slides, a partir de nosso entendimento a respeito dos conceitos destacados.

Situamos neste momento, elementos da Teoria Histórico-Cultural, destacando proposições relacionadas ao desenvolvimento do humano, o papel da mediação no sentido da apropriação da cultura que nos permeia, e da formação que como sujeitos históricos somos constituídos.

Neste encontro, ainda trouxemos as primeiras interpretações e análises a respeito das narrativas das colaboradoras, situando como as mesmas estavam ganhando corpo nas unidades e categorias emergidas e constituídas no corpo da tese. Foi um momento ímpar, pois realizamos de maneira dialogada, o que os pressupostos orientadores da Pesquisa Colaborativa nos apresentam como necessários, que é a aproximação da cultura objetiva (teorias, conhecimentos de natureza acadêmica e científica) com aqueles da cultura subjetiva, das colaboradoras no estudo, sendo promotores de percepções indispensáveis ao processo de formação docente em processo.

Não queremos dizer, contudo, que com tal aproximação tenhamos promovido transformação de realidade, visto isso depender de questões mais amplas, mas que promovemos inquietações, a fim da promoção de pequenas mudanças, visto o encontro, entendido como dinâmica da existência, sempre assim o permitir, como nos sinaliza o filósofo Heráclito ao mencionar que nada existe permanente, exceto a mudança, logo a permanência da vida está no contínuo mudar-se, no encontro, no não ser o mesmo, no fato de que é impossível no contato com o outro, com a cultura, com e nas relações, permanecermos, e assim sempre mudarmos.

Entre o terceiro e quarto encontro sugerimos que as colaboradoras, lessem o artigo denominado: Docência e Formação Cultural, de Richter (2016). Que levantassem conceitos e os significados que emergiam do texto e ao que estávamos vivenciando em processo. Ainda, encaminhamos os textos, transcrição das narrativas por elas proferidas em encontros anteriores, as quais foram videogravadas, transcritas e lidas com o objetivo de analisarmos e socializarmos impressões no encontro vindouro.

No dia 15 de setembro de 2020 ocorreu o quarto encontro, via Google Meet Hangout, link: meet.google.com/rns-ttvv-cdc. Iniciamos com a projeção da música: Eu caçador de mim de Milton Nascimento. Seguimos comentando a respeito do que a mesma nos remeteu.

As professoras colaboradoras se posicionaram destacando elementos relacionados ao processo de autoconhecimento, a busca de si mesmo, o constante processo de significação e ressignificação, as continuidades e discontinuidades da vida diante das necessárias mudanças em nós incorridas. A partir da música dialogamos sobre os sentidos que damos a caminhada e a vida enquanto trajetória.

De maneira dialógica relacionamos as falas aos conceitos de Desenvolvimento Humano/Formação Cultural; Mediação; Consciência e Obviedade, a partir dos pressupostos localizados nos artigos de Mello (1997) e Richter (2016). Seguimos ouvindo as colaboradoras a respeito de suas narrativas, mencionando as interpretações que em processo estávamos empreendendo, as quais tinham relação com a primeira unidade de interpretação, definida para análise na tese, a qual por nós foi denominada como “História Progressa: elementos pré-profissionais”.

No diálogo apontamos as primeiras categorias que emergiram a partir das narrativas das colaboradoras, a saber: “Migração/deslocamento; Percepção progressa

sobre a educação; Expectativas parentais, Resiliência socioemocional. Socializamos com as mesmas nossa impressão, ouvindo conseqüentemente seus posicionamentos. Foi um momento singular, pois coletivamente fomos percebendo, as teias que se relacionavam no processo de formação do Eu professor, atravessado por elementos da trajetória de vida e formação cultural de outros tempos, ressignificadas no momento atual.

Entre o quarto e o quinto encontro, realizamos por escritos as primeiras interpretações e análises em relação à primeira unidade de interpretação da tese (História pregressa) e respectivas categorias. Encaminhamos o material escrito às colaboradoras, a fim de que realizassem leitura e inferissem posicionamentos a respeito. As mesmas o fizeram, realizando devolutiva oral e escrita do material, via WhatsApp (Grupo de Pesquisa).

O retorno dos enunciados em perspectiva de análise permitiu a abertura a novos sentidos por parte das colaboradoras e pesquisadora. Mais uma paisagem emergiu.

O quinto encontro ocorreu no dia 22 de setembro de 2020, via Google Meet Hangout, link: meet.google.com/ojb-kzph-iek. Estiveram presentes apenas quatro das colaboradoras.

Neste dia iniciamos dando as boas-vindas. Seguimos com diálogo, falando a respeito da primeira unidade de interpretação e categorias, a partir do que escrevemos e encaminhamos as colaboradoras. Também sobre o modo como pretendíamos organizar a segunda unidade de interpretação.

Adentramos em discussões relacionadas à formação inicial. Fizemos levantamento a respeito dos processos que caracterizaram a formação na direção da docência, tanto em relação a estudos desenvolvidos em nível de Ensino Médio como na Educação Superior. Identificamos que todas as participantes possuem Ensino Superior em Pedagogia, e que uma das tais, antes desta formação, também fez estudos de 2º Grau (hoje equivalente ao Ensino Médio) em Magistério.

Pontuamos a respeito de elementos relacionados à formação em perspectiva de processo, como um contínuo ao longo da trajetória de vida e de processos de educação em moldes formais de ensino. E profissionalidade como formação, a partir do contexto de trabalho. Emergiu de maneira sucinta, a questão de que no contexto de creche na cidade de Manaus, só temos identificado professoras do gênero feminino. Discutimos um pouco sobre o assunto.

Seguimos com a atividade proposta para o dia, socializando a partir da projeção de slides o objetivo da mesma, a saber: Projetar a partir de desenho, o sentido/significado de ser professora na creche. E as questões norteadoras no processo: “Gostaria que você fizesse um desenho que representasse: “O que é ser professora na creche?” (Demos tempo para realização da atividade).

Após o registro dos desenhos solicitamos que as professoras os apresentassem. Fizemos print de tela para registro de imagem. Seguimos solicitando que na folha onde fizeram o desenho, dobrassem o papel em forma de cruz, o que faria com que o mesmo formasse quatro quadrantes. Assim no verso do mesmo, sugerimos que em cada quadrante escrevessem uma palavra que expressasse o porquê da imagem representada, seu significado/sentido. Após esse momento solicitamos que apresentassem seus posicionamentos, mostrando novamente os desenhos. Assim o fizeram de maneira individual.

Procedemos com considerações relacionadas ao estudo em processo, pontuando elementos teóricos conceituais a respeito do tema: Formação docente e processos identitários e o material sobre Formação Docente e Formação Cultural, anteriormente encaminhado. Pedimos que as colaboradoras digitalizassem a imagem dos desenhos e nos encaminhassem pelo grupo de WhatsApp.

Sugerimos que as mesmas durante a semana observassem suas produções e posicionamentos, relacionando-os ao material teórico, anteriormente mencionado, e ao novo que encaminharíamos durante a semana, a saber: *Docência na Educação Infantil: Contextos e Práticas*, Silva (2016). As leituras sugeridas seguiam na direção de utilizar o material teórico como mediação para pensar a formação docente, a atividade profissional e os processos identitários em pauta.

No final deste encontro escolhemos os codinomes para identificação das colaboradoras na tese. Definimos que os mesmos seriam a partir de nome de flores. As mesmas fizeram suas eleições, a partir de afinidades e significados que as flores escolhidas tinham para si. Encerramos o encontro com a leitura do Poema: “Hoje” de Luísa Zacarias.

No dia 29 de setembro de 2020, ocorreu o sexto encontro, através da Google Meet Hangout, link: meet.google.com/hzk-ahqi-nyq. Iniciamos com as boas-vindas. Situamos o objetivo do encontro que era: Compreender a docência na Educação Infantil em seus contextos e práticas. Utilizamos a projeção de slides para situar o diálogo,

relacionando os destaques dos enunciados das professoras, a partir do estudo do artigo: *Docência na Educação Infantil: contextos e práticas de Silva (2016)*.

À medida que as colaboradoras situavam suas falas, fazíamos inferências a partir de nossas percepções e entendimento do material contido no artigo. Destacamos o caráter da pesquisa que estávamos desenvolvendo. Situamos a noção em relação à pesquisa colaborativa, destacando que a mesma estabeleceu para nós um diálogo no qual ocorreu recíproca formação entre pesquisadora e colaboradoras.

Destacamos que os encontros permitiram que nós, pelos diálogos estabelecidos, pudessemos nos reconstruir, estabelecendo reflexão, de modo a olhar o outro e a se reconhecer, ao mesmo tempo em que ao se reconhecer pensar também na diferença, a partir da condição do outro.

Procuramos junto às colaboradoras fazer um apanhado geral dos encontros, relacionando-os e enfatizando as narrativas pessoais aos materiais teóricos estudados. Colocamos em suspensão os processos identitários dos professores em situação de creche, seus contextos de atuação e atividades relacionadas. Destacamos a prática profissional na creche, as múltiplas relações relacionadas, os contextos amplos de relação social, nos vários tempos históricos e marcas culturais pertinentes. Situamos as visões e percepções docentes como processos não cristalizados, mas em construção e constantes atualizações e a importância das mediações para o processo de formação docente e humana. Finalizamos este momento, solicitando que as colaboradoras fizessem um círculo em papel cartão, e que nele sintetizassem o complemento para a frase: “EU, PROFESSORA DE CRECHE SOU...”. Que digitalizassem tal imagem e encaminhassem a pesquisadora, via WhatsApp.

Encerramos o encontro com a leitura do texto: *Vista Cansada de Otto Lara Resende*.

Todos os encontros foram videogravados pela Plataforma de acesso do Google Meet Hangout, sendo encaminhados automaticamente pela referida Plataforma ao e-mail da pesquisadora, a qual procedeu com as transcrições na íntegra das narrativas e memórias emergidas durante os encontros.

As transcrições se constituíram em textos, que foram lidos e organizados, seguindo as orientações metodológicas para tratamento de dados, conforme pressupostos da Análise Textual Discursiva.

1.3.2 Construção das paisagens de análise

[...] explorar as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos. Isso constitui uma reconstrução dos entendimentos de ciência e de pesquisar, reconstruções em que se evidencia um movimento em direção a novos paradigmas, com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos (MORAES & GALIAZZI, 2006, p. 123).

A pesquisa seguiu como paisagens que se construíram à medida que mergulhávamos no planejado ante a caminhada. Nesta direção, após o recolhimento dos dados, no qual resgatamos elementos relacionados à compreensão dos processos identitários de professores em situação de creche, mediante emergência de memórias, narrativas, mediadas por atividades distintas entre as quais: documentário, músicas, leitura de textos literários/poemas e teóricos, produções escritas e com desenhos, localizamos as categorias de análise emergidas após o processo de unitarização, que foram agrupadas em duas unidades interpretativas, organizadas por significados formativos e analisadas a luz das teorias eleitas para diálogo nesta pesquisa.

A análise dos dados é momento crucial para a organização dos pressupostos e resultados da pesquisa, desse modo atentamos para a escolha de um encaminhamento analítico que coadunasse com os objetivos e bases teóricas orientadoras do trabalho.

Considerando os aportes teórico-metodológicos pertinentes ao estudo, acreditamos que a Análise Textual Discursiva seria a abordagem que melhor compreenderia o caminhar investigativo em curso. Este modo de análise transita entre duas formas de se empreender discussões em pesquisas qualitativas, a saber: a análise de conteúdo e a análise de discurso. Refere-se ao posicionamento apontado por Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), que a postula como,

[...] um processo que se inicia com a unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significados semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

A Análise Textual Discursiva constitui-se em uma metodologia aberta, que nos instiga a criar caminhos próprios de pesquisa, e assim repensar nosso posicionamento a respeito do entendimento de se fazer ciência. Coloca-nos em um caminho em que “as certezas se transformam em dúvidas, muitos caminhos se desviam e novos horizontes vão se configurando e tornando-se realidade” (MORAES E GALIAZZI, 2006, p.119).

É como se fosse um trilhar em que se procura a certeza nas incertezas, a segurança no inseguro, a resposta nas lacunas, o alcance da meta, sem se conhecer o ponto final. A nosso ver é um modo de análise que transita nas entrelinhas do que Morin (2014) configura como pensamento complexo.

A decisão que nos levou a enveredar pelo método de Análise Textual Discursiva, relacionado ao modo de se pesquisar decorrente dos pressupostos da Pesquisa Colaborativa, resultou do fato de compreendermos que a problemática em questão, “tessituras identitárias de professores em situação de creche”, não se comportaria em metodologias de análise pré-moldadas, prontas para serem inscritas e interpretadas. Pesquisar elementos identitários nos impele ao instável, ao incerto, daí demandar criatividade e originalidade metodológica para traduzir a realidade.

O movimento foi desafiador. Em alguns momentos sentimos dúvidas, incertezas, fato que nos conduziu a necessidade de impregnação ante a análise, levando-nos a “criar estratégias de sobrevivência”, na qual o rigor e disciplina foram indispensáveis, a fim de obtermos a confiança necessária para o alcance dos resultados, uma vez que “atingir um conhecimento mais complexo e rico, implica mover-se por espaços mais inseguros. Não é sentir-se inseguro por não ter aprendido. É ter aprendido a estar inseguro” (MORAES & GALIAZZI, 2006, p.121).

Foi nesse contexto que o conteúdo das narrativas, memórias, resposta a roteiros de entrevistas, produções de representações mediante desenhos feitos pelas colaboradoras, análises e sínteses da pesquisadora em colaboração com as participantes, foram se transformando em textos escritos, seguindo as etapas analíticas dos processos de unitarização e demais movimentos de identificação e articulação de significados, até obtermos as categorizações organizadas em duas unidades amplas, as quais são especificadas nas seções dois e três desse manuscrito.

Para registro dos processos de unitarização, categorização e interpretação/análise dos dados criamos três instrumentos de organização (Ver apêndice 1, 2 e 3), visto

percebermos a necessidade de dar visibilidade as configurações e significados que emergiam no processo.

Por meio destes instrumentos, organizamos textos com sínteses interpretativas, articulando os significados que se apresentavam no processo, ora com nossas interpretações, ora a partir dos enunciados e interpretações das colaboradoras, ora a partir das análises e relação com os postulados teóricos eleitos para diálogo na pesquisa.

Realizamos registros analíticos individuais (por cada colaborador) e registros analíticos a partir do relacionamento de significado entre as narrativas das participantes entre si.

A partir dos achados, decidimos pela organização dos postulados em duas grandes unidades, a saber: História Progressiva, na qual destacamos quatro categorias relacionadas a elementos pré-profissionais, que dialogavam com os processos de formação humana e cultural das docentes, e Formação Docente e profissionalidade, no qual apresentamos a categorização dos elementos identitários relacionados ao ser professor na creche, os quais foram destacados em três categorias analíticas, sendo na terceira, evidenciado quatro subcategorias de interpretação.

A relação entre as duas unidades de interpretação e suas categorizações confluiu para os sentidos/significados que deram norte aos escritos da tese defendida, a qual se inscreve na compreensão de que as tessituras identitárias de professores em situação de creche decorrem de movimentos múltiplos de apropriação cultural ocorridos ao longo de histórias de vida em suas relações com as culturas cotidianas e não-cotidianas, constituindo-se como construções históricas em movimento espiralar, no qual as mediações e processos educativos exercem papel de significativa importância, visto apresentarem-se como elementos de interação social indispensáveis aos processos de humanização e profissões constituintes.

1.3.3 Sobre as professoras colaboradoras

O estudo foi realizado junto a sete professoras que trabalham em quatro creches e um Centro Municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), a saber: Creche Municipal Luzenir Farias Lopes, Creche Municipal Gabriel Correa Pedrosa, Creche Infante Tiradentes (Conveniada), Creche Municipal Magdalena Arce Daou e CMEI Maria do Céu.

Para o estudo, consideramos como critério de inclusão, o fato das professoras fazerem parte do quadro de docentes da SEMED/Manaus e desenvolverem atividades

profissionais em contexto de Creche; Participarem dos processos de formação permanente de professores desenvolvidos pela Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério- DDPM/SEMED e consentirem em participar da pesquisa em regime de colaboração.

Como critério de exclusão adotamos os pressupostos relacionados ao fato das mesmas, não desejarem participar do estudo, não podendo ser constrangidas para tanto. Ainda, o fato de não possuírem formação que as habilitassem à docência, podendo isso ter ocorrido a Nível Médio, no antigo Curso profissionalizante do Magistério; em Curso Normal Superior ou em Licenciatura em Pedagogia.

Assim apresentamos as participantes do estudo, pedindo licença para a evocação do poema “Hoje” de Luísa Zacarias:

Hoje trago nas mãos
Flores frescas para oferecer.
Quem por aqui passar
Leva nas suas perfume

[...]
Sou flor tenho vida.
Terei o meu tempo de viver e de germinar para renascer
Na primavera distante.

Foi com codinome de flores que as colaboradoras neste estudo se identificaram.

No quinto Encontro Reflexivo, ao aludirmos sobre a importância de resguardarmos as identidades dos participantes em pesquisa, a fim de evitar exposições quanto à identificação de conteúdo destacado no corpo dos trabalhos, coletivamente, optamos pelo modo de apresentação exposto.

Como no poema mencionado, mediante as experiências vivenciadas no período da pesquisa, ficamos com “os perfumes” trazidos pelas “flores” que se ofereceram em partilha e generosidade de narrativas e memórias durante as interações que se seguiram, certos de que as “germinações” decorrentes renasceram na primavera científica que aludimos neste estudo.

Assim seguimos com detalhes a respeito das mesmas.

Quadro 3- Colaboradoras como jardim em flores

Colaboradoras	Codínome
	<p>Girassol</p> <p>A flor de girassol significa felicidade. Sua cor amarela ou tons de cor laranja das pétalas podem simbolizar calor, lealdade, entusiasmo e vitalidade, refletindo a energia positiva que emana do sol.</p>
	<p>Copo-de-leite</p> <p>A flor copo-de-leite significa pureza, paz, tranquilidade e calma. É uma flor que nasce na lama e nos dá um exemplo que não podemos aceitar a viver na lama, sem brilho e sem vida.</p>
	<p>Violeta</p> <p>A flor violeta significa lealdade, mas algumas pessoas também consideram que as violetas representam a modéstia.</p>
	<p>Rosa-Menina</p> <p>A flor Rosa-Menina significa ternura, afeto, intensidade. Relaciona-se a busca de plenitude em tudo o que se faz sem jamais se fugir dos desafios.</p>
	<p>Margarida</p> <p>A flor Margarida significa gentileza, inocência, juventude, sensibilidade, pureza, paz, bondade e afeto.</p>
	<p>Onze-Horas</p> <p>A flor Onze-Horas significa resistência, pontualidade.</p>
	<p>Jade-Vine</p> <p>A flor Jade-Vine significa beleza, raridade.</p>

Fonte: A autora, 2020.

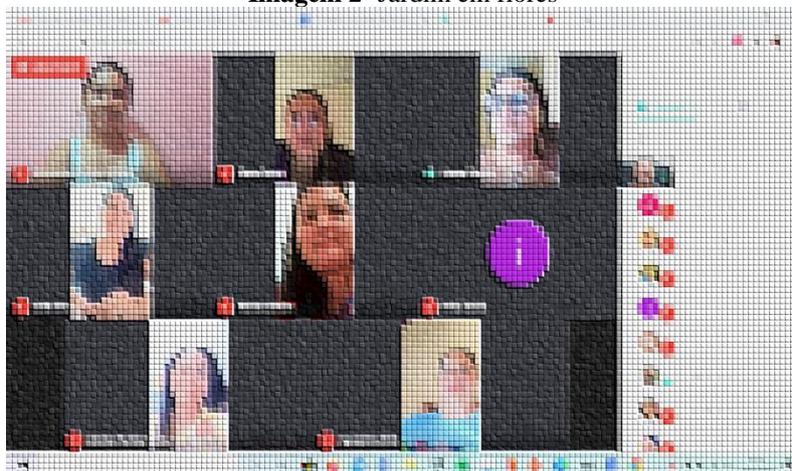
A escolha dos codinomes e significados emitidos em relação às flores foi feito pelas professoras, a partir de preferências e identificações.

À medida que nos aproximamos das mesmas pelo estudo, percebemos que os significados destacados, parecem se relacionar aos atributos/qualidades nelas evidenciados, ao longo das interações e histórias de vida apresentadas.

Nossas escolhas, mesmos aquelas que parecem se apresentar como acaso têm a ver com os significados e sentidos que construímos da/na vida.

A decisão dos codinomes apresentados e a familiaridade que percebemos com a realidade pessoal das colaboradoras não fugiram a essa regra. Eis as flores em personificações humanas:

Imagem 2- Jardim em flores



Fonte: A autora, Encontro Reflexivo, 18/08/2020.

A imagem destaca as profissionais que fizeram parte do estudo e o modo como nos encontramos nesse processo, ou seja, mediados pela tecnologia da informação e comunicação, via Internet. A fim de resguardar suas identidades, utilizamos um efeito artístico sobre a imagem, a qual propositalmente ficou desfocalizada.

Mediante dados trazidos pelas colaboradoras ao longo dos encontros, foi-nos possível construir uma tabela, com a identificação de perfis profissionais constituintes, abaixo apresentados:

Tabela 1- Perfis profissionais

Colaboradoras	Local de trabalho	Formação Acadêmica	Tempo de atuação em creche
Girassol	Creche Mul. Luzenir Farias Lopes	Pedagogia	5 anos
Copo-de-leite	Creche Mul. Luzenir Farias Lopes	Pedagogia	3 anos
Violeta	Creche Infante Tiradentes	Pedagogia	2 anos
Rosa-Menina	Creche Mul. Luzenir Farias Lopes	Pedagogia	8 anos
Margarida	Creche Mul. Gabriel Correa Pedrosa	Pedagogia	4 anos
Onze-Horas	Creche Mul. Magdalena	Pedagogia	8 anos

Arce Daou			
Jade-Vine	CMEI Maria do Céu	Pedagogia	4 anos

Fonte: A autora, 2020.

Percebemos que do mesmo modo que é recente em nossa cidade a implantação de creches na Rede Municipal de Educação (em torno de oito anos), e de ainda estarmos lutando por sua ampliação, também é recente a formação do quadro de professores para atuar junto a esta fase. É importante destacar que aqui estamos aludindo a espaços específicos para atuação do público-alvo da creche (crianças de 0 a 3 anos), certos de que em outros contextos escolares e Centros Municipais de Educação Infantil, desde idos tempos, e ainda nos dias atuais sabermos da existência de atendimento de crianças na faixa-etária dos 3 anos de idade, o que se caracteriza como público-alvo de creche⁷.

Entre as professoras que participaram da pesquisa percebemos que as mesmas se inserem em tempos de atuação em creche, diferenciados, e que é nesta experiência que inscrevem o desenvolvimento de sua profissionalidade atual. Que as mesmas possuem os requisitos necessários apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que menciona como exigência mínima a formação em nível de Graduação, Normal Superior, ou Magistério (Ensino Médio) para o exercício profissional nos espaços de Educação Infantil. E que ambas foram indispensáveis para o que aqui emergiu como saber compartilhado.

⁷ Ressaltamos que os espaços coletivos e públicos de educação de crianças na fase creche, em contexto manauense, só a partir de 1996 é que começaram a migrar da esfera da Assistência Social para a esfera Municipal de Educação.



E penso que é assim mesmo que a gente se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

(Cora Coralina)

2 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM FASE DE CRECHE: FORMAÇÃO DOCENTE COMO CENÁRIO EM CONSTRUÇÃO

2.1 Tornar-se professor de creche

O atendimento de crianças em espaços institucionais coletivos e não familiar de educação é algo em premente expansão na realidade brasileira. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, crianças e adolescentes, pautados na Doutrina da Proteção Integral passaram a ser entendidos como sujeitos de direitos, demandando à esfera governamental a responsabilidade pela ampliação da assistência e atendimento educacional do público-alvo, compreendido na faixa-etária de 0 aos 5 anos de idades. A busca pela efetivação deste direito passou a ser um fim almejado, o que foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL, 1990), e legalmente efetivado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual estabeleceu a Educação Infantil como etapa primeira da Educação Básica.

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade⁸, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Ao longo dos vinte e quatro anos, seguidos após a promulgação do citado documento, ainda presenciamos questionamentos e indefinições, permeando o cenário da Educação Infantil, o que nos leva a situá-lo como um campo em reordenamento. Dentre os pontos que merecem destaque ressaltam-se os elementos que envolvem a natureza dos objetivos da etapa; as formas devidas/indevidas de inscrição relacionadas com a organização curricular; dúvidas pertinentes as propostas e práticas pedagógicas; demandas em torno da ampliação do atendimento para a fase creche; o papel do professor frente à educação de crianças em espaços coletivos e não familiares; implicações identitárias profissionais que se manifestam nestas frentes, entre outros.

Percebemos que as discussões que permeiam este universo são realçadas por um contínuo movimento de dúvidas e contradições. Ainda, desconhecimento teórico-metodológico, a respeito do trabalho educativo/pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idades, inclusive entre aqueles que se envolvem em serviços de gestão,

⁸ Essa faixa etária de abrangência da Educação Infantil foi modificada pela Lei Federal nº 11.274 (BRASIL, 2006), que determinou o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, assim a Educação Infantil passou a abranger as crianças entre zero e cinco anos completos.

assessoramento, formação docente, docência e outros relativos ao cotidiano das instituições de Educação Infantil⁹, o que nos leva a destacar a necessidade de estudos e processos formativos com foco nestas questões, principalmente por parte dos professores, os quais diretamente se envolvem no cenário, considerando que,

[...] para ser um professor com ações de qualidade faz-se necessário que se tenha uma formação, também de qualidade, bem como é necessário saber se relacionar socialmente, interagir, entender a criança e sua especificidade, ter ações de trabalho coletivo, lidar e saber trabalhar com a diversidade, entender de gestão (mesmo que superficialmente) e trabalhar de maneira lúdica e interdisciplinar (SILVA, 2014, p. 75).

O professor, por ser mediador indispensável na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças em espaços coletivos e não familiares de educação, inscreve-se como sujeito sobre o qual debruçamos atenção especial, visto a especificidade do trabalho que realiza e as demandas implicadas ao fazer que se constrói neste campo. Como outros profissionais da Educação, cabe ao professor a aquisição e o domínio de bases teórico-metodológicas referentes ao universo no qual está mergulhado, sensibilidade ante a dinâmica que envolve o seu fazer e disponibilidade de ser e se tornar um constante aprendiz, em detrimento ao posicionamento de “ensinante”¹⁰, que costuma caracterizar as demais etapas da Educação Básica. Ainda, postura e movimento contínuo em torno da construção de uma atividade educativa com sentido social transformador.

De acordo com Gatti (2013, p. 54-55), quando pensamos as práticas educativas, para o exercício profissional docente, alguns elementos devem ser considerados, e sugeridos como necessários, a saber:

[...] domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica; sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; a capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens; condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores. Ainda, [...] acreditar no projeto da educação no contexto societário, acreditar na capacidade do aluno em aprender, possuir repertório profissional (nos seus fundamentos e formas de ação) e possuir e valorizar aspectos da cultura geral.

⁹ Posicionamento pautado em experiência profissional vivenciada como professora em cursos de graduação (Licenciatura em Pedagogia), e como professora-formadora junto a formação permanente de professores que atuam na Educação Infantil no município de Manaus.

¹⁰O termo “ensinante” neste contexto aparece como sinônimo de detentor da verdade, de sujeito que se reveste de autossuficiência, paralisa-se ante a aquisição de novos conhecimentos, tornando-se impedido de crescimento profissional necessário à sua prática.

Nesse sentido o profissional de educação, na condição docente, necessita agregar conhecimentos e habilidades que o posicionem como um mediador coerente com a dinâmica que envolve o seu fazer profissional, de modo a contribuir para a transformação dos indivíduos, no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes, o que demanda por parte deste, a compreensão da educação como atividade, e não como conjunto de procedimentos e tarefas sem motivo e sem sentido social.

De acordo com Leontiev (1978, p. 115), a atividade tem como característica o motivo pelo qual o sujeito se dispõe a agir a partir de uma necessidade:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se 'objetiva' nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Educar na noção de atividade significa considerar o conhecimento em suas múltiplas dimensões, como produto da atividade humana, levando em conta que em cada saber produzido, está encarnado o processo sócio histórico de sua produção (RIGON, 2010, p. 24).

Neste contexto, ao compreender a dimensão e importância do seu trabalho no sentido da atividade, o professor assume a condição de mediador consciente, ante os processos de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, e partilhado com aqueles com quem interage nos processos educativos.

Tal posicionamento é condição que envolve responsabilidade de saberes e fazeres, que implicam em si, para si e para o outro, o que deve constantemente, ser refletido, analisado e planejado de maneira significativa. Não se podendo inscrever, como um processo de tentativas e erros, mas como ponte entre tempos históricos, entre o saber e o não saber, entre a certeza e a incerteza, entre a ordem e desordem, a fim de construir caminhos e apoio ao desenvolvimento do humano.

Assim, as atividades educativas por se constituírem nos meios pelos quais formamos as novas gerações, abrindo-lhes possibilidades de avançar na construção do bem comum, de produzir recriações da cultura e da ciência, necessitam ser refletidas, considerando a intencionalidade social e o objetivo fim a que se destina uma vez que não neutras.

O professor de crianças na fase creche (0 a 3 anos de idade), como os demais profissionais da Educação, neste ínterim, precisa compreender o saber-fazer, na dimensão dessa perspectiva, considerando o porquê e o como trabalhar com as crianças

na realidade na qual estão inseridas; considerando as infâncias que se constituem na contemporaneidade, e em nosso caso, nas peculiaridades do cenário amazônico. O que acreditamos demandar entre outros, um mergulho na direção, daquilo que Morin (2003) denomina como busca por uma “cabeça bem-feita”.

2.1.1 Sobre a cabeça bem-feita

Peço permissão para iniciar a subseção trazendo versos de um poema de Paulo Leminski, o qual menciona:

[...] nunca sei ao certo
se sou um menino de dúvidas
ou um homem de fé
certezas o vento leva
só dúvidas continuam de pé.

Alguém poderia questionar: o que faz os versos de um poema em meio ao texto de uma tese?

Baseado no paradigma moderno e cartesiano de se fazer pesquisa e produzir conhecimentos, a aproximação com a cultura das humanidades, entre as quais se destacam a Arte, a Literatura, a Filosofia entre outros, parece não encontrar lugar, visto apresentar-se como um saber pouco “sério”, de menos valia, ante o que se denomina como saber da cultura científica.

Posicionamento com pauta neste paradigma evidencia que, ter-se uma “cabeça bem cheia”, seja mais importante que se encaminhar para a construção de uma “cabeça bem-feita”, termos apontados por Morin (2003) quando menciona a necessidade da reforma do pensamento ante o processo educativo, herdeiro da modernidade, que fragmenta, disjunta, separa saberes, distanciando-se dos desafios da humanidade, os quais são complexos, transdisciplinares, multidimensionais, globais, planetários.

Pensar mediante cabeça bem-feita requer evidenciar os “conjuntos complexos; as interações e retroações entre partes e todo; as entidades multidimensionais; os problemas essenciais” (Morin, 2003, p. 13), o que não é passível por uma perspectiva que parcela, recorta, separa. Neste contexto é preciso que se encontre um caminho que conduza a visão do global, do essencial, da inteligência geral, o que envolve contextualização, apreendendo o que é “tecido junto”, ou seja, o complexo.

Ao precisar as tessituras identitárias dos professores em situação de creche, percebemos que o se tornar professor nesta frente, necessita da construção e vivência de um modo de conhecimento que beba na fonte da cultura humanística sem desconsiderar

o plano do saber decorrente da cultura científica, o que equivale a ir além da aquisição de informações para conduzir-se a verdadeira aquisição do conhecimento, que segundo Morin (2003, p. 16), só o é, enquanto “organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas”, equivalendo à compreensão de que

[...], os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época (MORIN, 2003, p. 17).

Ao professor cabe desenvolver-se, ligando o que se encontra fragmentado, o que envolve apropriação de valores humanísticos, pelo viés do acesso à cultura das humanidades, a qual:

[...] é uma cultura genérica, que, pela *via* da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos (MORIN, 2003, p.17).

Nesta direção, poderá desenvolver as condições de pensar a cultura científica, a qual “bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência” (MORIN, 2003, p.17).

A apropriação de elementos proporcionados pela aproximação com a cultura das humanidades permite que o professor se alimente de grandes interrogações, conduzindo-o ao plano da dúvida, do questionamento, que, conforme Leminsk, citado no início desta subseção é o único elemento que continua de pé frente ao mundo de “certezas” e “incertezas”. A dúvida é dinâmica mobilizadora que permite ao professor manter-se vivo diante da profissionalidade, da vida, da problemática planetária, podendo ser também propulsora da necessária reflexão, que permite mudanças, movimento, contextualização, na direção do emergente pensamento “ecologizante”.

Para Morin (2003, p. 25),

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento ‘ecologizante’, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um ‘quadro’ ou uma ‘perspectiva’. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por

exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.

Seguir nessa direção permite ao professor encontrar princípios organizadores do conhecimento, situando motivo e conseqüente necessidade de ligações, que o conduzirão à direção do que ora denominamos de olhar reflexivo/pensamento pedagógico complexo, elemento necessário ao entendimento das tessituras que o constitui, e que nos ajudam a compreender o modo como este interage com a vida, com o trabalho, com o mundo, com as pessoas.

O olhar reflexivo/pensamento pedagógico complexo, a que aludimos, movimenta-se em várias frentes, não como recortes, mas a semelhança da espiral, que gira em torno de um ponto central, dele se afastando ou se aproximando segundo uma determinada lei.

A espiral é a essência do mistério da vida. Assim como se centra, ela também para, se encontra, se retorce e, então, desce e sobe novamente em graciosas curvas. O tempo se retorce em torno de si mesmo, trazendo os ecos e vibrações enquanto que os caminhos vivos da espiral passam próximos um do outro. A vida corre por estradas sinuosas, os seres se encontram em determinados pontos de suas caminhadas, se entrelaçam, se afastam, partem, retornam às origens. O ponto de partida também é o ponto de chegada trazendo-nos a questão do retornar sempre, reencontrar-se e se renovar (MENKAIKÁ, 2017, n. p).

O olhar reflexivo em perspectiva espiralar permite que o docente, como sujeito envolto em uma dinâmica que se movimenta por múltiplas idas e vindas, olhe seu trabalho, sua profissionalidade, pense a respeito dos “ecos” que reverberam da formação cultural presente, e daquela que antecede a inserção na vida profissional, e nela hoje estão presentes. Mediante isso, encontra pontos, elos, divergências e convergências, compreende os entrelaçamentos, reencontra-se, reconstrói-se.

Neste íterim destacamos a amplitude que configura o processo formativo docente e contribui para a manifestação das práticas que se apresentam na realidade premente do seu fazer. Pontuando que ela envolve o movimento de vários momentos, saberes e vivências, muitas das vezes antecedentes à própria docência e que devem ser consideradas, como menciona Tardif (2002, p. 69):

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando dá socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Nesse sentido partimos do pressuposto de que emerge para a professora que trabalha na creche, o estabelecimento de postura reflexiva e de um pensamento pedagógico complexo, em perspectiva de movimento espiralar, que a auxiliasse a compreender a natureza dos saberes que a constitui, ante o processo de formação e atuação profissional de nosso tempo. Contiguamente a urgência pela construção do senso, motivo e necessidade de uma cabeça bem-feita em detrimento de uma cabeça bem cheia, ou ainda, a relação coerente entre ambas no sentido da construção de posicionamentos com consciência de sentido histórico e social de suas ações. Daí a realização do estudo na direção da Pesquisa Colaborativa em caráter de pesquisa-formação, conforme detalhamos na primeira seção desta tese, e que neste momento apresentaremos, como resultado das primeiras aproximações obtidas ao longo da caminhada investigativa.

2.2 Tessituras iniciais: Na busca pelo sentido de Ser - De “Rock Estrela” a um “Eu caçador de mim”

*Quem sou eu
E quem é você
Nessa história eu não sei dizer,
Mas eu acredito que ninguém tenha vindo
Pro mundo a passeio.¹¹*

A indagação contida na letra da música “Rock estrela”, cabe bem ante as discussões referentes a processos identitários. Saber-se professor de creche na cidade de Manaus remeteu-nos a incertezas decorrentes de um caminhar, no qual a única certeza que tínhamos é que não estávamos nele a passeio. Foi assim que iniciamos o processo de pesquisa, permeados por incerteza e avidez pela busca na direção de um querer saber mais.

O estudo em questão na busca por elementos que nos possibilitassem compreender o objeto em suspensão conduziu-nos a construir uma cartografia de saberes sobre o que ia se evidenciando na caminhada, o qual nesta sessão ganhou a denominação de tessituras iniciais, com ênfase na busca pelo sentido de Ser.

A tônica nesse contexto, emergida das narrativas das professoras/colaboradoras, durante o momento de recolhimento de dados na pesquisa, direcionou-nos ao destaque de situações pré-profissionais, ligadas a trajetória de vida e memórias decorrentes, anteriores à inserção profissional delas, que de certo modo com ela coaduna.

¹¹ Versos da música: Rock Estrela, sucesso do cantor Léo Jayme nos anos 1980.

Visto a narrativa viabilizar “ao sujeito da formação ou da prática pedagógica reapropriar-se de sua experiência pregressa, entre outros aspectos, para lembrar, na perspectiva autobiográfica, seus trajetos formativos e de prática profissional” (FIGUEIREDO, 2020, p. 59-60), foi-nos possível organizar dentro da unidade interpretativa, que denominamos de “História Pgressa: elementos pré-profissionais”, quatro categorias de significados, a saber: Migração/ deslocamento espacial; Percepção Pgressa de Educação/Expectativas parentais; Resiliência em perspectiva de história de vida e Vínculos Familiares como ecos na construção do Eu profissional, os quais serão percorridos nos parágrafos seguidos desta subseção.

2.2.1 História Pgressa: elementos pré-profissionais

2.2.1.1 Migração/deslocamento espacial: “Vestido rasgado – a dor da partida”

Eu sou de Lavras da Mangabeira. É uma cidade lá do Ceará. Eu sou cearense. Vim pra cá com sete anos de idade, por conta de que meus pais, eles não tinham condições. Naquela época teve uma migração muito grande de nordestino pra cá. E foi nessa época que veio primeiro meu pai, né, e depois veio nós todos os outros, né. Minha mãe, todos os filhos. De navio. Agora imagina minha mãe com aquele monte de menino no navio (*Risos*) por vários dias dentro dessas águas aí, mas chegamos até aqui [...] (Girassol, Encontro Reflexivo 1, 18 de agosto de 2020).

Processos migratórios são frequentes na realidade brasileira. A busca por melhores condições de vida leva famílias inteiras a migrarem dos lugares de origem rumo ao desconhecido, na esperança de construir histórias exitosas que lhes garantam ao menos, a mínima condição de sobrevivência.

Nem sempre o deslocamento possibilita a concretização do almejado sonho, contudo permite que experiências se inscrevam com a história individual e coletiva das famílias, o que marca o imaginário e os sentidos que conseqüentemente darão a vida a seu entorno. Nesse contexto a ideia de experiência ganhou o sentido proposto por Bondía (2002, p. 21) quando postula que: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” A experiência relaciona-se a marca, a impressão de significados no mundo subjetivo do indivíduo, a partir do universo de relações que o cerceia.

Poderíamos garantir que o processo migratório vivenciado por Girassol foi uma experiência de atravessamentos que lhe marcou, tocando-lhe profundamente, a ponto de nos tempos atuais ser conteúdo da pauta quando o assunto foi trajetória de vida.

Ao rememorar o deslocamento inter-regional vivenciado na tenra infância (sete anos de idade), Girassol evidencia-o como uma escolha exterior a si, a qual marcou/marca seu tempo e história com sentimentos e memórias de saudades. Sendo-lhe, portanto, uma experiência, uma marca, um toque profundo, conforme podemos perceber nos enunciados por ela trazidos, no Encontro Reflexivo 2, realizado em 25 de agosto de 2020:

[...] Mas tem uma lembrança, que eu tenho de lá, que foi no dia que eu vim de Fortaleza pra cá. Porque foi um dia que eu chorei muito. É, eu vou me emocionar (*olhos cheios de lágrimas*). Porque eu deixei a minha vó, por parte de pai né?! (*Chora*), e isso me magoou muito e me marcou muito na época, e até hoje porque minha vó já faleceu. E aí eu lembro que estava com um vestidinho. E aí eu rasguei esse vestido, tirei um pedacinho e esse pedacinho eu guardo até hoje, só que eu não consegui achar pra mostrar pra vocês. E era essa a lembrança que eu ia trazer. Eu não consegui, por conta da mudança. Eu tenho algumas coisas que tá encaixotada. Eu não consegui encontrar, mas é uma lembrança muito marcante em minha vida. Esse momento que eu tive que sair, me afastar da minha vó, e vir pra cá. Embora viesse com meus irmãos, com toda minha família. Mas isso me marcou muito, me magoou muito, me machucou muito na época. Então a lembrança que eu ia trazer pra vocês era o pedaço do vestido que eu rasguei, porque eu não queria deixar minha vó lá. Eu queria trazer ela comigo, mas ela tá aqui, todo tempo no meu coração. (*Bate no peito*). Tá bom. Obrigada.

A presença do outro, que mesmo ausente fisicamente, permanece na memória, no simbolismo significativo, no discurso internalizado, é marca singular na dimensão do sentido de experiência, sendo constante no processo de desenvolvimento humano.

Ao longo de nossas histórias, as pessoas ganham importância, por meio da qualidade e modo de interação que conosco tiveram, pelos mundos que a nós apresentaram, pelas relações que conosco vivenciaram, partilhando seu modo de vida, valores, cultura e afetos impressos. É a marca do humano em outro humano, decorrente das interações que para nós foram importantes, como menciona Mário Sérgio Cortella, ao falar de vida, no documentário *Eu maior*:

[...] vida é algo para engrandecer a mim e aqueles que estão a minha volta, desse ponto de vista eu sempre digo, quando eu partir, e eu partirei, eu sou mortal. Nós somos o único animal que é mortal. Todos os outros animais são imortais. Porque embora todos morram, nós somos o único que além de morrer, sabe que vai morrer [...]. Desse ponto de vista, não é a morte que me importa porque ela é um fato, o que me importa é o que eu faço da minha vida enquanto a morte não acontece pra que essa vida não seja banal, superficial, fútil pequena. Nesta hora, eu preciso ser capaz de fazer falta. No dia que eu me for, e eu me vou, eu quero fazer falta. Fazer falta não significa ser famoso, significa ser importante. Há uma diferença entre ser famoso e importante. Muita gente não é famosa e é absolutamente importante. Importar: quando alguém me leva pra dentro. Importa. Ele me importa pra dentro. Ele me carrega [...]

Quando tratamos de nós, na dimensão relacional com o outro, percebemos os elementos que nos constituem. Identificamos quando importamos e somos importados para o outro. Ao falar da avó, Girassol evoca memórias, lembranças da figura feminina e forte, de solo nordestino, que fica, mas vai. Da imagem e afetos que trouxe consigo. Que permanecem (re) significados dentro de si, pois foram importados. Isso a constitui, isso é ela também, reverberando no universo de suas relações, dentre as quais as que envolvem a profissionalidade.

A função psicológica da memória afetiva internalizada e (re) significada na infância, antes de tornar-se uma função psíquica de Girassol, o foi do coletivo interacional com a avó, construiu-se na cooperação com outra pessoa. Como sinaliza Vigotski (1935/2010, p. 699):

As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.

Os enunciados presentes na narrativa de Girassol permitiram-nos perceber que aquela criança cresceu, e importou para si afetos, ensinamentos, vivências. Girassol internalizou significados e sentidos presentes naquela relação, que de certo modo carrega dentro de si, sendo agora também seus. Essa dinâmica contribuiu para que no contexto do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, no que se refere a memória afetiva mediada, o outro (avó) tivesse um papel de destaque pela presença relacional que exerceu.

As memórias em relação a elementos afetivos bem como ao processo de deslocamento/migração parecem se (re) significar na vida atual de Girassol. Vemos isto em seu cotidiano em diferentes momentos e de diferentes modos, como: no processo de mudanças espaciais que vivenciou até se estabelecer na presente moradia; na vida profissional, principalmente em relação aos espaços de creches por onde passou até se situar na creche onde atualmente trabalha, o que nos leva a pensar que na trajetória de vida de Girassol, o movimento/deslocamento em busca de sentidos, parece ser uma constante.

E hoje eu, as meninas vão até se surpreender, eu estou morando no Conjunto Nova Cidade. Eu me mudei. Sério, a Rosa-Menina abriu um bocão, ali!
Eu me mudei. Mas por quê? Porque eu tenho essa casa há certo tempo, e aí eu e meu marido resolvemos investir nessa casa, deixá-la mais com a nossa cara e nos mudamos pra lá. Estamos morando agora, nessa época de pandemia..., estamos morando pra lá. Então é assim um lugar agradável, é como uma colega colocou, é um lugar que nem todos têm muito tempo de

estar conversando ali, então a gente não tem muito contato com os vizinhos, né. Embora eu já tivesse morado lá, eu conheço muitas pessoas, mas a gente não tem muito contato. É um entra e sai por conta do dia-a-dia mesmo. Mas é um lugar muito bom de morar. (Girassol, Encontro Reflexivo, 18 de agosto de 2020).

Eis abaixo, o lugar de moradia atual, a que Girassol faz menção.

Imagem 3- Casa atual de Girassol



Fonte: A autora, 2020.

Ao falar da situação de moradia, Girassol deixa claro o movimento que durante o período de pandemia realizou, a fim de se estabelecer com a família no espaço onde atualmente mora. Fala com satisfação, demonstrando segurança e estabilidade ao ter uma residência na direção dos seus desejos. É importante considerar que antes do atual estabelecimento, ela realizou outras mudanças espaciais, inclusive fazendo referência ao fato de já ter vivido nessa casa.

Em posicionamento análogo, quando o assunto se direciona a situação de trabalho, percebemos que o movimento caracteriza a realidade de Girassol. Sua narrativa evidencia dinâmica de deslocamento por vários contextos de atuação profissional até se inserir na realidade de creche.

Costumo dizer que conheci a realidade dos vários níveis de ensino (Educação Infantil ao Médio), mas confesso que me apaixonei pela Educação Infantil e embora esteja atuando nas secretarias desde 2001, só em 2015, que comecei a atuar na Creche, pois neste ano trabalhava na Sede e como tinha acabado de chegar, e houve a necessidade de deslocamento de alguns profissionais para as escolas, pedi para ser alocada em uma creche porque tinha minha filha com 2 anos e queria que ela continuasse em creche, pois havia a tirado da Creche Eliana de Freitas por questões de logística. Assim, neste ano (2015) passei a fazer parte do quadro de professores da Creche Magdalena Arce D'aou, e novamente precisei reorganizar-me. E em 2018 fui lotada na Creche

Professora Luzenir Farias Lopes, onde com muita satisfação estou até hoje. (Girassol, Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020).

A colaboradora, do mesmo modo que a família de origem nos idos tempos da infância, continua movimentando-se na busca de melhores condições de vida e de estabelecimento profissional. O movimento marca o seu estar relacional no mundo, de modo à (re) significar valores e criar novos sentidos, apropriando-se de novos elementos culturais, o que nos leva a considerar que como sujeito histórico, em suas relações sociais, o homem cria e recria a cultura, criando e recriando a si próprio. Dá sentido à vida e a existência, de modo a construir condições de sobrevivência, fato que nos processos de deslocamento é fator presente.

Sobre essa questão, ainda relacionado com o sentido da migração, como movimentos de saída do local de origem, Girassol não foi, nem é a única a buscar novos horizontes. Localizamos nas narrativas das colaboradoras, Violeta e Jade-Vine, experiência análoga, contudo em dimensão intermunicipal.

[...] eu sou natural de Autazes. E morei lá até..., durante a infância e juventude. É... Precisei vir para Manaus para fazer graduação. Esse foi o intuito principal. E a minha história é basicamente essa. É... Cresci e fui criada em uma cidade pequena, e que precisei vir pra cá, pra estudar, pra que tivesse outra formação, que não dos meus pais que, porque fui criada por pais que não tinham essa instrução, mas viram que a educação era a forma de transformar a nossa realidade, e eles sempre falaram que se pudessem deixar algo pra gente, que fosse a educação. (Violeta, Encontro Reflexivo 1, 18 de agosto de 2020).

Como eu falei, eu sou natural de Parintins. Minha família é de lá. E... Eu... Assim... Minha família, eu fui criada com minha mãe, porque eu perdi meu pai, eu tinha oito anos de idade e eu até não tinha muita convivência com ele, porque ele trabalhava viajando, então não tinha muita convivência, mas fomos sempre uma família com poucos recursos financeiros, [...] (Jade-Vine, Encontro Reflexivo 1, 18 de agosto de 2020).

O estado do Amazonas por ser um território extenso, nem sempre contou com a efetivação de políticas públicas educacionais na vasta dimensão de sua espacialidade, que garantissem a todos, o acesso a alguns níveis de ensino. No que se refere ao acesso a determinadas etapas da Educação Básica, bem como ao Nível Superior, parte significativa da população ficou à margem, ou se assim o desejassem precisaram deslocar-se de seu local de origem para a sede dos municípios mais próximos, ou à capital do estado, a fim de dar continuidade aos estudos.

A efetivação do direito fundamental à Educação no que se refere à apropriação dos conhecimentos da cultura objetiva, necessários à ampliação do conhecimento de mundo, bem como à formação do pensamento crítico, que possibilite aos indivíduos

compreensão da realidade para além do pensamento em plano da obviedade e imediatismo, é elemento indispensável ao desenvolvimento do humano consciente.

O conhecimento historicamente acumulado, quando apreendido na dimensão do “concreto pensado”¹² e reflexivo, na direção da consciência crítica conduz-nos ao entendimento da realidade para além do plano aparente, possibilitando-nos libertação, mudanças e encaminhamentos na direção da transformação social. Nesse sentido,

Conhecer implica enquadrar o que se conhece sob alguma generalidade ou conceito, categorizar a realidade. Assim sendo, o processo de conhecimento tem, ao mesmo tempo, um caráter objetivo - desenvolvido a partir da lógica que emana do objeto e que atua sobre o sujeito -, e também um caráter subjetivo - desenvolvido a partir da ótica do sujeito, social e historicamente construída (MELLO, 1997, p.110).

“Conhecer mais”, nas histórias de Violeta e Jade-Vine parece apresentar-se como elemento motivacional, ainda que naquele momento, possivelmente, não compreendessem a dimensão abarcadora de tal processo.

Motivadas pela possibilidade de mudança social, elas migraram de seus municípios de origem em busca do que acreditavam ser o caminho para a melhor condição de vida. A continuidade dos estudos, tendo a educação como a bandeira de esperança, moveu essa decisão.

O imaginário em torno do papel que a educação formal exerce na vida dos sujeitos é permeado por concepções distintas. Para alguns, ela é vista como possibilidade de ascensão social, sendo compreendida como elemento redentor. Para outros, como elemento de reprodução social, portanto reprodutor. Há ainda os que a consideram como elemento de mediação, que dependendo do modo como é vivenciada, pode contribuir para a transformação dos indivíduos e da sociedade.¹³

Nessa terceira concepção, a educação vista como mediação para a transformação social deve seguir na direção, da busca pela consciência crítica, na qual a realidade é analisada no sentido de identificar condicionantes sociais e caminhos de superação, para além das posturas alienantes ditadas por determinantes políticos, econômicos e ideológicos, para os quais não é interessante que os indivíduos percebam sua real

¹² Termo de base marxista que denota o posicionamento fundamental de que o “concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, e por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 117).

¹³ Sobre essa questão ver estudos de Luckesi, Saviani, Gadotti e outros.

condição de sujeitos históricos, e possam dar novo rumo à realidade em que estão inseridos.¹⁴

No contexto de tais enunciados, relacionando com as narrativas trazidas pelas colaboradoras no estudo (Violeta e Jade-Vine), foi possível identificar, no início de suas caminhadas, concepções a respeito do sentido de educação, permeadas pelo ideal redentor de tal, no qual a educação é vista como caminho para a ascensão social.

Como outras impressões que construíram e constroem do mundo, tal noção teve nas interações sociais, elemento formativo de base. Nesse caso, chamaram-nos a atenção as interações familiares primeiras, as quais acreditamos terem contribuído para os sentidos e significados apropriados nessa direção.

Podemos mencionar que as impressões familiares em momentos iniciais das histórias de vida, contribuem para que os sujeitos se apropriem das primeiras noções de mundo, nesse caso, as noções iniciais a respeito do papel da educação formal no desenvolvimento do homem. Essas noções reverberam como um discurso internalizado, sem que se discuta ou reflita sobre ele, o que, contudo, não as colocam em um lugar de rigidez intelectual, fixa, podendo alterar-se ao longo da formação cultural, visto possibilidade de mediações em direção a não obviedade cotidiana.

Sobre o sentido impresso nesta dinâmica, no qual o discurso familiar é visto como algo que exerce importância sobre o modo como o sujeito pensa o mundo, e as determinações decorrentes, foi que emergiu o significado da categoria, que trataremos na subseção subsequente.

2.2.1.2 Percepção Pgressa de Educação/Expectativas parentais: “minha filha, um dia você vai trabalhar nessa creche... Aquilo virou um desafio pra mim”

A inserção biológica no mundo posiciona a espécie humana em plano semelhante aos demais animais, contudo sua situação em meio à cultura possibilita o tornar-se humano. Nesse contexto cultural, socialmente constituído, o homem se apropria dos valores, das ideias, compreensões distintas, que a geração que o antecedeu construiu. Não de maneira passiva, o homem herda das gerações anteriores os instrumentos e as significações que fizeram com que a história não parasse e se movimentasse na direção do que ainda está por ser.

¹⁴ Não aprofundaremos essas questões no presente estudo, mas julgamos necessário colocá-la em suspensão, visto compreendermos que o recorte de uma realidade, em nosso caso tessituras identitárias de professores em situação de creche, relaciona-se com uma totalidade em movimento que possui condicionantes e determinações históricas.

As relações sociais iniciais, principalmente as ocorridas no contexto familiar, possibilitam-nos o nascimento cultural e a apropriação de elementos, que o tempo todo dialoga com o que internalizamos, com aquilo que (re) significamos, mantemos ou que ao longo do tempo venhamos a romper.

A percepção pregressa que construímos a respeito da educação, e aquela que atualmente possuímos, tem ligações com o que nos foi apresentado pelos sujeitos em nossas relações, e que de maneira ativa nos apropriamos, sem que contudo, muitas das vezes o seja, a partir do plano de um pensamento para além da obviedade.

A obviedade é uma categoria essencial da vida cotidiana porque indispensável ao desenvolvimento adequado da vida nesta esfera. As respostas exigidas do sujeito pelas necessidades prático-utilitárias da vida cotidiana desenvolvem uma atitude 'natural', dirigida pelo espontaneísmo, pela analogia, pelo economicismo, pela ultrageneralização, pela aproximação imediata da realidade. Isso exercita o pensamento cotidiano no sentimento de 'já conhecido' - de 'óbvio' - frente às situações cotidianas. Os automatismos necessários à realização do volumoso conjunto de atividades que compõem a rotina indispensável da vida cotidiana implicam necessariamente essa atitude permeada pela obviedade (MELLO, 1997, 113).

A dinâmica cotidiana, pelo fato de envolver elementos heterogêneos e volumosos, demanda uma forma de apropriação cultural, natural e espontânea, a respeito da realidade, ou seja, um modo de apreensão que não reflète, continuamente, a intencionalidade das ações e experiências visto o plano da vida cotidiana não necessitar em seu movimento de tais posições.

[...] a linguagem, os usos e costumes, a utilização dos instrumentos e da técnica necessários à vida cotidiana são apropriados no contato das novas gerações com as gerações adultas, sem que haja, por parte de quem aprende ou ensina, necessariamente uma intencionalidade. A obviedade, portanto, é uma característica ontológica da vida cotidiana e, por isso, não se pode entendê-la como sinônimo ou consequência da alienação (MELLO, 1997, 113).

Ainda,

[...] a obviedade é a atitude imprescindível, adequada e positiva para a vida cotidiana e faz parte da vida de todo homem, uma vez que a vida cotidiana é um sistema de referências de que todo homem precisa se apropriar para viver na sociedade da qual faz parte e sem o qual não pode garantir sua sobrevivência nessa sociedade. Assim, a utilização da obviedade na esfera do cotidiano não implica que o sujeito que o faz esteja alienado (MELLO, 1997, 114).

Ao contrário da vida cotidiana, a vida objetiva, na qual se inserem intencionalidades, planejamento como percurso para obtenção de metas, fatores que envolvem profissionalidade, entre outros, necessita de um olhar reflexivo sobre a

realidade onde se inserem. Não devem ser tratados no plano da obviedade. Conforme menciona Mello (1997, p. 114).

Quando se trata, no entanto, daquelas atividades humanas que transcendem a esfera do cotidiano, que exigem para sua apropriação e objetivação uma atitude dirigida intencionalmente pela consciência - a ciência, a filosofia, a política, a arte, como também a educação escolar -, a utilização da obviedade assume um aspecto negativo, pois passa a impedir sua apropriação e objetivação plenas. Da mesma forma que na esfera do cotidiano - a esfera em que a obviedade é adequada -, a intencionalidade impediria a dinâmica necessária das atividades imprescindíveis dessa esfera, na esfera do não-cotidiano - a esfera da intencionalidade -, a obviedade é um empecilho à apropriação e objetivação plenas exigidas pelas atividades não-cotidianas.

Muitas das vezes, o olhar condicionado que nos envolve no plano cotidiano, não nos deixa perceber pela reflexão, da escuta atenciosa da realidade, o que vamos apreendendo do mundo, as experiências que nele vivenciamos, é assim que quando resgatamos histórias pregressas percebemos modos anteriores de pensamento envoltos em noções pautadas na obviedade.

O estudo em evidência seguiu na direção de fazer emergir posicionamentos a respeito do modo como as professoras de creche, colaboradoras no estudo, compreendiam/ compreendem o processo formativo, que as identificam como tais, não apenas com a intenção de fazê-los vir à tona, mas que pudessem ser pensados, refletidos, significados de modo, a relacioná-los com o tempo atual.

Nas narrativas referentes ao plano de percepções anteriores ao ingresso na profissionalidade, emergido nos primeiros encontros quando tratamos de memórias relacionadas com o período pré-profissional, percebemos que as professoras além de apresentarem uma noção de educação como elemento redentor parece tê-la construído, com base na dinâmica de relações familiares e das expectativas parentais decorrentes de tais mediações. Sobre isto, voltamos a destacar a fala de Violeta, emitida no Encontro Reflexivo 1, realizado em 18 de agosto de 2020:

E a minha história é basicamente essa. É..., cresci e fui criada em uma cidade pequena, e que precisei vir pra cá, pra estudar, pra que tivesse outra formação, que não dos meus pais que, porque fui criada por pais que não tinham essa instrução, mas viram que a educação era a forma de transformar a nossa realidade, e eles sempre falaram que se pudessem deixar algo pra gente, que fosse a educação.

Os pais de Violeta decorrente da dinâmica social que vivenciaram, não tiveram a oportunidade de conhecer os processos escolares, não puderam ter a instrução decorrente da inserção nesse universo. Eles, contudo, compreendiam que a educação era

o caminho necessário para a transformação da realidade dos filhos, a ponto de incentivá-los a continuá-la, ainda que fora do espaço municipal onde estivessem inseridos. Violeta e os irmãos ouviram por parte dos pais, palavras que tratavam a respeito da importância da educação. Apropriaram-se dessas referências em processo vivo e dinâmico.

A internalização da palavra é muito mais que o arquivamento de informações. É vivência, conforme cita Bondía (2002, p. 21):

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

Ao concluírem as etapas escolares de ensino existentes no município de Autazes, Violeta e os irmãos, como palavras vivificadas migraram à capital do estado do Amazonas, a fim de dar continuidade aos estudos, e assim, seguirem rumo a instrução formal.

As palavras de Violeta a respeito das memórias decorrentes da dinâmica em evidência apontaram para o fato de que:

Desde a primeira etapa do desenvolvimento infantil, a criança aprende informações relacionadas à cultura familiar e aos aspectos sociais presentes em seu contexto. Tais conhecimentos adquiridos nas relações interpessoais passam a constituir as relações intrapsíquicas da criança, que por sua vez medeiam as futuras relações sociais (RIGON, 2010, p. 49-50).

As primeiras ideias que Violeta construiu sobre educação, ainda em Autazes, baseadas nas informações obtidas pelos pais (relações interpessoais), possibilitaram que ela formasse noções (relações intrapsíquicas), na direção do discurso manifesto em sua narrativa.

Fato semelhante percebemos nos conteúdos trazidos por Girassol, cujos pais não tiveram oportunidade de se inserir na vida escolar, contudo a percebiam por prisma de maior importância.

Eles não tiveram essa oportunidade, mas todos nós aqui em casa, todos nós temos uma formação, graças a Deus e graças a eles, que se esforçaram de todas as maneiras pra dar sempre o melhor pra gente. Não melhor de melhor roupa, mas sim a questão da educação que é o melhor de tudo e o fundamental. Pra mim, pelo menos eu penso assim (Girassol, Encontro Reflexivo 1, 15 de agosto de 2020).

Em sentido semelhante, Jade-Vine posiciona-se, destacando a relação vivenciada com a genitora. A mãe como adulto mais próximo visto o pai ter falecido quando a mesma tinha apenas oito anos de idade, exerceu forte influência na vida de Jade-Vine,

sendo para ela figura de referência, cujo discurso ressoa em si até o tempo presente. A mãe percebia a educação como via para o alcance de outros horizontes, trabalhando arduamente, para que esse fosse um fim na vida dos filhos.

[...] mas fomos sempre uma família com poucos recursos financeiros, e, mas minha mãe não teve é... Oportunidade de escolarização, mas ela compreendia que realmente o estudar, o conhecer, o procurar, o ampliar como pessoa através da educação, realmente nos levaria a outros horizontes, e assim, eu sempre estudei em escola pública, desde a Educação Infantil, eu fiz a Educação Infantil, tá. Eu estudei na escola pública todo o meu Ensino Fundamental e Ensino Médio. Eu vim pra cidade de Manaus quando eu tinha 18 anos, porque eu vim fazer a minha graduação em Pedagogia pela UFAM. Naquela época era o Macro. Todo mundo fazia aquele vestibular, e na época eu fiz, eu estudei assim sozinha, não tinha condições de pagar um cursinho, mas eu fazia meu Ensino Médio e eu estudava por conta própria, né, em casa mesmo. Eu tirava um período disciplinar de estudo. (Jade-Vine. Encontro Reflexivo 1, 15 de agosto de 2020).

Evidenciamos nos enunciados de Jade-Vine valorização em relação ao processo educacional, destacando a importância do ensino público. Também elementos de autonomia, que desde cedo desenvolveu, mediante disciplina para conduzir-se no processo de educação formal. Tais percepções e comportamentos desenvolveram-se decorrentes dos significados que a vida adquiriu para si, por conta das relações sociais por ela vividas e dos sentidos que ganharam a partir das condições concretas que se construíram, principalmente na relação familiar e ante a figura materna. Ou seja, do modo como veio se humanizando nesse processo.

Em posicionamento semelhante a Jade-Vine, Margarida postula,

É, eu sou uma pessoa que foi criada numa família não de muitos recursos, né. Sempre foi uma família assim, de classe baixa, média, não com muitos recursos, sempre estudei em escolas públicas. Fiz a faculdade na escola..., na Faculdade pública, bem, sempre nas escolas públicas, e... que mais... mas sempre fui uma pessoa determinada, que tive vontade de vencer, então por isso eu tenho buscado é... melhoras na minha vida financeira, pessoal, profissional (Encontro Reflexivo 1, 15 de agosto de 2020).

As falas em destaque nos permitem perceber que,

O movimento de internalização dos significados e atribuição dos sentidos dos objetos pelo homem é decorrente da vida em sociedade, pelas relações interpessoais. Constitui-se como particularidade que cria condições para que o ser humano tome posse dos bens materiais elaborados historicamente e humanize-se (RIGON, 2010, p. 58).

Como elemento decorrente das relações sociais, os significados e sentidos que criamos e recriamos são internalizados de maneira dinâmica e se apresentam como um “processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de

uma forma ou outra, embricamento de fatores internos e externos [...] (Vigotski, 2002, p. 83). Logo, o entendimento que se tem no agora, sobre questões envolventes ao fazer atual, ganha novos sentidos, à medida que nos permitimos fazer o movimento de idas e vindas pela memória, na busca de nexos que nos permitiram compreender os significados e sentidos em atualização.

2.2.1.3 Vínculos Familiares: Ecos na construção do Eu profissional

Os elementos discutidos na categorização acima dialogam com o que neste momento gostaríamos de destacar. Ao falarmos sobre vínculos familiares, necessário se faz mais uma vez aludirmos à importância que a interação social exerce na vida dos humanos, no sentido de fazê-los ser. É justamente a capacidade relacional e os processos de mediação nela vivenciados que nos permitem o desenvolvimento da condição psíquica, que nos difere dos demais animais.

O acesso às diferentes formas de linguagem decorrentes do processo de mediação social permite-nos a entrada em um universo de significados, possibilitadores de sobrevivência, organização do tempo, compreensão de mundo e do modo de vida em nosso redor. Os vínculos afetivos são decorrentes da capacidade humana que se desenvolve a partir dessas relações.

Entende-se por vínculo, a ligação invisível de natureza moral ou afetiva que existe na relação entre as pessoas. Essas ligações podem ocorrer em espaços familiares ou exteriores a eles, dando-se em um contínuo ao longo de nossa existência.

Os primeiros vínculos humanos se desenvolvem nas relações de cuidados afetivos, nas experiências com as palavras e olhares compartilhados que o bebê vivencia junto a seus cuidadores nos primeiros tempos de vida. Dependendo da qualidade das relações estabelecidas, pode se desenvolver, no momento experiencial, vínculos iniciais com significações positivas ou negativas, os quais conduzirão a apropriação de memórias afetivas, que possibilitarão as primeiras internalizações culturais dessa natureza. Destacamos que na concepção que aqui adotamos a noção de memória afetiva, não possui conotação determinista, configuradora da vida psíquica que o sujeito histórico no futuro venha a manifestar, mas como experiência no tempo relacional atual, que permite o desenvolvimento psíquico e poético da criança em um processo dinâmico, que envolve a participação ativa dos sujeitos em um movimento dialético de apropriação dos elementos culturais presentes nessa relação. Conforme sinaliza López (2016, p. 15):

Ao nascermos, somos feitos de retalhos: as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou [...]. Toda essa roupagem, ainda desmembrada, é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras. Retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. Somos um diálogo.

Vínculo entendido na tessitura do diálogo posiciona-nos na condição de construtores do psiquismo, apoiados na interpretação que o adulto faz de nós, e que nós vamos fazendo desse adulto mais experiente. As primeiras relações por nós vivenciadas, ao longo dos primeiros anos de vida, são traduzidas por esse adulto com que nos relacionamos, e é daí que vamos aprendendo os signos vitais para nossa sobrevivência, os quais serão por nós significados, tornando-se nossos também.

Um recém-nascido sobrevive somente se a mãe, o pai, a professora ou uma pessoa de seu entorno interpretar seus gritos, seus movimentos e, posteriormente, seus gestos e entonações, ou seja, se identificar por meio desses sinais as necessidades corporais e psíquicas da criança, sabendo diferenciar uns dos outros. O adulto traduz em palavras as sensações do bebê, também gesticula, oferece seu rosto, seu olhar, seu sorriso ou sua ira. A criança constrói, a partir do rosto do adulto, uma série de signos vitais para sobreviver: aprende a se acalmar, aprende a esperar, sente-se querida, reconfortada, sabe que é aceito, percebe a preocupação, o carinho; quando é ninada apresenta uma série de feições ligadas ao afeto (LÓPEZ, 2016, p. 17).

O diálogo presente nessas relações nos insere na cultura, promovendo os vínculos primeiros, os quais à medida que crescemos, vão se complexificando, de modo a ampliarmos o repertório afetivo decorrente dessa dinâmica. É importante destacarmos que os vínculos e relações vivenciadas na família exercem forte influência sobre o desenvolvimento e formas de vida que elaboramos, visto as aprendizagens contidas nessas interações, fazerem parte da dinâmica cotidiana, serem por nós apropriados em plano de obviedade e muita das vezes significadas e sentidas como se fossem “naturais”. É assim que muitas das vezes, escolhas, motivações, atitudes, hábitos e posicionamentos manifestam-se como “herança”, na verdade, como apropriação de sentidos que se ligam às expectativas e crenças que vamos construindo no contexto das relações nas quais estamos inseridos.

Sobre essa situação colocamos em suspensão a narrativa de Onze-Horas quando menciona:

Nessa creche o meu pai era da liderança comunitária e o meu pai foi um dos idealizadores da creche onde hoje eu trabalho. Então a ideia de criar aquela creche era para que também as minhas irmãs menores pudessem permanecer na creche. E hoje, as minhas irmãs, uma já tem 21 e a outra tem 23, então elas não foram contempladas pela creche. Mas meu pai sempre disse pra

mim: minha filha um dia você vai trabalhar nessa creche. E aquilo ali virou tipo, um desafio pra mim (Encontro Reflexivo 1, 15 de agosto de 2020).

Ao longo dos encontros na pesquisa, as narrativas de Onze-Horas aludiram com frequência às relações mantidas com as figuras parentais, tanto as que se manifestaram como vivências reais, como aquelas que em suas falas, ela diz “tecer de maneira abstrata por seu tanto imaginar”. Sobre isto destacamos o posicionamento emitido, no Encontro Reflexivo 2, realizado no dia 25 de agosto de 2020 e mediado pela apreciação do documentário “Magdalena: A imaginação também é minha:

[...] a palavra ela não é capaz de abarcar a experiência vivida. Então ela se utilizou da arte, pra trazer as memórias dela. Outra coisa que eu achei muito interessante e eu fiz um paralelo com a minha vida, que eu até falei pra vocês no nosso último encontro. Eu sou filha adotiva, eu perdi a minha mãe biológica muito cedo, aos oito meses e a minha mãe adotiva aos oito anos. Então eu sou órfã desde sempre. Desde sempre eu tenho essa orfandade de mãe impregnada na minha alma, na minha pele, então assim como a Magdalena, eu também me utilizo da imaginação muitas vezes pra me consolar desde criança, né. Então tem muitas memórias que eu tenho da minha mãe biológica e da minha mãe adotiva também, do meu muito imaginar, né. Então eu achei muito interessante, porque eu achava que só eu fazia esse paralelo.

A lembrança da figura materna perdida na infância, em muitos momentos da vida de Onze-Horas, conduziu-a a tecer “retalhos imaginários” de como viria a ser a relação mãe e filha, caso não existisse o distanciamento decorrente do luto. De certo modo, pelo plano do pensamento, ela esboça sentidos vinculares a respeito do ser relacional afetivo construído na teia dessa vivência.

É importante destacar que os significados impressos nessa citação foram possíveis vir à tona, mediante recurso de mediação utilizado no intervalo entre o primeiro e segundo encontro, quando sugerimos que as colaboradoras assistissem o documentário “Magdalena: A imaginação também é minha”, no qual a protagonista, utiliza seu talento para expor caminhos e caminhadas ao longo da vida, tendo no resgate da história familiar temática para manifestação de sua Arte.

Ao trazer a leitura do documentário orientada pelas questões norteadoras: “O que o documentário falou a mim? O que ele me ensinou ou o que aprendi a partir dele? Onze-Horas, entre outras, trouxe a fala acima aludida.

Ainda nesse encontro, ao tratar de memórias, agora mediado por objeto/coisas, que tivessem importância e valor afetivo, sugerido como tarefa a ser trazida para o Encontro Reflexivo, Onze-Horas destaca:

Esses objetos eu trouxe porque eles me lembram muito meu pai né. Meu pai ele era marceneiro, né. Ele é muito conhecido aqui, né, aqui no nosso bairro,

na comunidade porque ele fez muitos móveis, então foi assim que ele nos criou né. Meu pai ele não tinha uma profissão formada, ele vivia de bicos, né. Ele fazia o que ele sabia fazer com as mãos. Ele era um artesão, né. Então ele construía móveis, ele, sem nunca ter estudado para isso. Ele tinha um talento manual muito grande, né. Então na minha casa eu tenho muitos móveis, que o meu pai fez. Ele morreu vai fazer agora sete anos, né, mas ele deixou de trabalhar a mais de doze anos com isso. Nesse período ele fez muitos móveis. Inclusive todos, a maioria dos móveis que eu tenho em minha casa foi ele que fez. Então pra mim eles têm assim... além do valor, um valor sentimental assim inestimável. Então não me desfaço. Eu sou uma pessoa que eu sou muito... é... digamos assim apegada a essas coisas, a essas memórias como eu falei pra vocês, a cheiros, a objetos, a coisas, então é muito difícil em me desapegar das coisas, eu acho que até é comum aos professores, mas comigo eu acho que isso é mais latente. Não que eu seja uma lixeira tá gente, por favor, todo o professor tem um pouco disso, mas assim eu tenho essa, esse apego, essa... simbiose digamos assim com as coisas, entende? Então é esse aí. Eu trouxe pra vocês verem as coisas que o meu pai fez com muito carinho, com muito amor. Espero que vocês tenham gostado (Encontro Reflexivo 2, 15 de agosto de 2020).

Percebemos na história de Onze-Horas, forte vínculo com a figura paterna. Na primeira citação, no início desse escrito, ela faz referência ao fato de como internalizou o dito pelo pai sobre o ser professora de creche, parecendo ligar-se ao longo do tempo a essa palavra, de modo a fazer de seu trabalho, o cumprimento e extensão do desafio estabelecido no discurso. A significação e sentido do ser professora de creche para ela parece ter aí sua primeira inscrição cultural.

O espaço onde Onze-Horas atualmente desenvolve sua atividade profissional, e com a qual demonstra identificação, apresenta um estar-se incluída ali, como desafio na tentativa de atender às expectativas do pai, que com a família dialogava sobre a importância de um espaço de atendimento às crianças, entre as quais, as “suas crianças”. Pretendia a criação de uma creche no espaço onde situava sua liderança comunitária.

Onze-Horas cresceu ouvindo esse discurso e vendo o pai construir esse caminho. Até os dias de hoje, situa-se em seu fazer profissional, no mesmo espaço com que psiquicamente estabeleceu “um compromisso simbólico” com o pai. Trabalha na creche que ele lutou por construir e que mencionou que um dia ali, a filha trabalharia.

Na segunda citação alusiva ao pai, mediada pelo objeto/elemento de importância e memória afetiva, Onze-Horas, remete-se novamente a ele, às suas produções, aquilo de que não quer se desfazer, que permanece consigo com valor inestimável. Do mesmo modo, permanece o enunciado presente no “desafio profissional” de ser e continuar professora na creche por ele construída. O discurso apontado nos idos tempos de infância e adolescência, hoje se (re) significa em palavra, experiência e posicionamento de vida.

Nas narrativas de Onze-Horas, ainda é possível identificar discursos que vão em direção ao pensar o espaço de educação de crianças como uma dinâmica envolta em desafios e lutas, o que envolve certa militância. À semelhança da vivência do pai, ela incorre em significados e sentidos análogos, o que mais uma vez nos conduz ao entendimento da importância que as relações sociais, em seus diversos vínculos, têm na dimensão do desenvolvimento do humano, dos pensamentos e ideias que constrói a respeito do seu entorno como sujeito histórico em construção.

Essa percepção também fora denotada na trajetória de Jade-Vine, como percebemos no enunciado abaixo, ao mencionar a relação entre trajetória de vida e escolha profissional.

Eu acredito que a mãe tem um poder tão influenciador na vida dos filhos principalmente por conta da sua experiência de vida e seu olhar futurista de conquista. Todas as mães querem o melhor para os filhos. Assim eu me tornei professora por influência forte da minha mãe. Ela trabalhou com pessoas da área da educação, foi auxiliar de serviços gerais na SEDE da Secretaria Estadual de Educação de Parintins. Alguns anos, ela atuou com a mesma função em Escolas estaduais próximas de nossa residência em sua maioria. Ela não era letrada, porém sua atuação nas escolas fez com que vislumbrasse um futuro para os filhos baseado na educação como alavanca para um futuro promissor.

Desse modo minha mãe sempre nos incentivou à leitura mesmo sem saber ler nosso código de escrita convencional, e sempre apostou que esse era o caminho. Assim, quando eu fui cursar o Ensino Médio eu tinha apenas duas opções: Um, o Curso de Contabilidade e dois o Curso do Magistério. Essa parte da minha história é muito MARCANTE, pois eu sempre amei Matemática, Química, Física e por isso achava que me encontraria por completo no Curso de Contabilidade. Porém antes da minha matrícula, minha mãe me chamou para uma conversa e disse: 'Filha, o melhor pra você é fazer o Magistério'. Minha primeira reação foi ficar zangada com ela e dizer: 'Se eu não for feliz, eu jogarei em seu rosto pra o resto da minha vida essa culpa'. Porém fui e obedeci, mesmo contra a minha vontade. Acredito que no final do 1º ano do Ensino Médio eu já estava feliz e satisfeita por ter ouvido o conselho da minha mãe. Ainda em vida eu tive várias vezes a oportunidade de dizer: "MÃE, MUITO OBRIGADA". Depois do Ensino Médio eu vim para Manaus, cursar Pedagogia na UFAM, porém a princípio quando me escrevi para o vestibular MACRO da UFAM eu me identificava com o Curso de Serviço Social devido ele ser na Área de Humanas também, inclusive meu cartão de inscrição veio trocado com o da minha irmã para este curso. Assim, antes de fazer a prova outra decisão teria que ser tomada: Pedagogia ou Serviço Social? Dessa vez, minha mãe não interviu. Mas eu pedi a orientação da pessoa certa. Perguntei de Deus, na minha pequenez se ele poderia dirigir meus passos para o curso certo. Eu obtive uma resposta imediata através da leitura da Bíblia. Dessa forma decidi pelo Curso de Pedagogia e me tornei professora, academicamente falando. Assim que conclui a Faculdade foi lançado um Concurso Público do Magistério em Manaus - o qual eu fiz e fui aprovada [...]. (Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020)

O recorte dessa narrativa demonstra vínculo entre mãe e filha, aludindo a influência e repercussão exercida na escolha profissional em curso. Nesta fala em dois momentos distintos, percebemos a tentativa de Jade-Vine por desejar seguir um

caminho diferente do que atualmente trabalha. No primeiro momento, ainda no 2º Grau, hoje equivalente ao Ensino Médio, o desejo de cursar Contabilidade; e no Ensino Superior a dubiedade entre a escolha por Serviço Social ou Pedagogia. Vimos no primeiro momento a intervenção física/concreta da mãe; no segundo, a intervenção do sagrado, a intervenção de Deus, que simbolicamente exerce a figura de um pai, daquele que nessa representação “deve dizer o caminho a ser seguido”.

Nos dois casos vemos a figura familiar sinalizando escolhas, apontando o caminho profissional a ser seguido. As figuras parentais (mãe e Deus) foram aprendidas e apreendidas no contexto cultural onde se inseriu/inserem como direcionadoras de decisões, como se existisse um EU interior guiado por elementos de mediação, culturalmente construídos no vínculo em premência.

Não queremos aqui tecer críticas à escolha e ao modo de condução feitas, mas a presença do signo, culturalmente internalizado, e os modos de significação e sentidos apropriados na dinâmica social em destaque.

Existe nessa conjuntura, a internalização de discursos, possibilitados por falas/linguagens carregadas de sentido histórico, social e cultural, que ao longo do tempo constituem o que Jade-Vine vem tornando-se, visto processos educativos e formação cultural pertinente. Como menciona Richter (2016, p. 18):

[...] educação e formação cultural nos mobilizam e nos situam em um conjunto de valores, crenças e comportamentos, deslocam-nos de hábitos e nos fazem pertencer a um lugar e a um coletivo. Nossa história, na coletividade, configura-nos, impregna-nos de sentidos e nos faz sentir o mundo de modo singular e plural ao mesmo tempo. Singular porque esta vida é minha vida, neste lugar e neste tempo que particularizam meu imaginário e minha percepção, meus humores e amores, meus saberes e meus fazeres, enfim, porque é única. Plural porque compartilho com aqueles com quem convivo uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar e de vestir, crenças e hábitos. Na convivência, juntos, participamos de uma rede de significados e nela significamos nossas particularidades.

Na mesma direção, Girassol alude à presença do outro, que nessa rede de significados contribuiu ante a sua escolha profissional.

Antes de prestar o vestibular e concurso, já havia sido influenciada pelo meu pai, visto que ele é semianalfabeto e sentia a necessidade de ajudá-lo de alguma maneira, e acreditava que fazendo parte da área da educação poderia buscar mudar a realidade posta. Assim, desde o início do curso de Pedagogia, já buscava maneira de lhe ensinar algo. Hoje ele sabe escrever o nome completo, faz leitura de imagem e pequenos textos. Após a formação na faculdade, fiz concurso para a SEDUC como pedagoga (passei) e seis anos depois passei no concurso da SEMED como professora. (Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020).

O outro mais uma vez no processo relacional, apresenta-se como sujeito, que exerceu influência no desenvolvimento profissional da colaboradora, visto vínculo com ela estabelecido. Foi por ele, pela necessidade de ajudá-lo, que ela se tornou professora. Foi pelo significado que esta interação exerceu, que determinado movimento se deu no sentido de sua renovação cultural, que culminou na escolha da profissão que atualmente exerce, a saber, professora.

Sobre a escolha pela docência, Rosa-Menina também sinaliza para algo nessa direção, conforme observamos no enunciado a seguir:

Minha família é de professor, mãe, tios, cunhada, mas esse amor pelos bebês é desde a minha infância, pois sempre tive a vontade de ter uma irmã, me sentia muito só e brincava muito com minhas bonecas. Eu dava aula, colocava atividade na lousa (guarda-roupa dos irmãos). Mas minha mãe sempre disse: você vai ser professora. E eu não queria, pois ganhava pouco e todos diziam, mais uma para sofrer. Mas o amor pelos bebês falou mais alto, e não troco essa profissão por nada. (Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020)

Em meio à contradição, Rosa-Menina teve nas relações familiares as primeiras representações sobre a docência. As figuras familiares próximas, com formação docente, apresentaram-se a ela desde a tenra infância. Ali ela aprendeu a brincar de ser professora e de modo ambivalente, apropriou-se de parte do elemento simbólico apontado pela figura e discurso da mãe.

A presença dos vínculos familiares na influência profissional, bem como em outros momentos da vida das colaboradoras aparece como elemento de significativa importância, sendo recorrentes em suas narrativas. Abaixo, apresentamos outros recortes de fala, que evidenciam enunciados nessa direção e enfatizam o que já sinalizamos a respeito de situações pregressas e atuais que as atravessam.

Quadro 4- Eu e minha família: recortes formativos

<p>Copo-de-Leite</p>	<p>Os colegas estão vendo aqui? Rosa-Menina advinha quem sou eu aqui, Rosa-Menina? Margarida? É eu trouxe uma fotografia, que me lembra aqui a memória de todos os meus irmãos juntos, quando éramos pequenos. A minha mãe. Então a família assim, só não tá meu pai, até botei uma fotografia e enviei pra Goreth outra fotografia. Essa aqui é uma memória muito gostosa pra mim porque estão todos os meus irmãos com a minha mãe aqui. Então representa aqui a união e o amor. Então é até emocionante, mas... a gente, eu mexendo lá no álbum de fotografia, vi tanta coisa do passado, meus avós, tios, primos. Minha vó ainda em vida abraçando meu</p>
-----------------------------	--

	<p>filho no colo. Então foi bem gostoso rever. (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020)</p> <p>[...] É eu amei, primeiro eu não conhecia o documentário, a história da Magdalena, e eu fiquei apaixonada por ela. Uma pessoa simples, mas assim de uma educação, assim exemplar. E ela até fala da, como as filhas, né, que ela fala do coração é, é o desejo de ela ter uma família, assim de conhecer, tão..., me deixou bem emocionada. [...] A importância de ter uma família. Uma família estruturada, uma família onde tenha amor, onde tem respeito, compreensão, onde os pais eles apostam nos filhos, no crescimento, de vê-los se tornando bons cidadãos. Então é assim me tocou muito essa história dela, né. Então assim de ela ter pouco conhecimento, né, da sua família, mas procurou é, através de artes, idealizar a família, então assim como ela desejava no coração dela, ter uma família e conhecer essa família. Então pra mim é um privilégio, um privilégio ter uma família. Eu tenho três filhos lindos, onde eu acredito muito neles e então o que eu posso fazer por eles, eu faço. (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020)</p>
<p>Rosa-Menina</p>	<p>Eu. Eu trouxe duas fotos, [Faz a apresentação da foto], uma é essa aqui. Não sei se vai dar pra ver direitinho. Aqui. É a minha família. Meu pai, minha mãe, eu no colo, meus dois irmãos, no meu aniversário de um ano. Eu ia mostrar pra vocês esse vestidinho que está guardado, mas eu não consegui pegar. Tá com minha mãe. E eu trouxe também a nossa primeira foto completinha a família, minha já. [Mostrou a foto] Eu meu esposo e meus três filhos. Foi o dia que eu saí do hospital com o J. G.. Então é assim, é... a família pra mim ela é muito importante. Minha família é muito presente. Tanto a minha família desde a minha infância, até agora a fase adulta, e eu faço a mesma coisa com a minha família já depois de casada com meus filhos, eles participam muito, dos nossos eventos, das nossas festas, do trabalho, tudo eles são envolvidos em casa, tudo eles participam e eu gosto muito disso. Temos, nós temos muitos amigos em comum. Inclusive a Copo-de-Leite é amiga das minhas filhas, né Copo-de-Leite? (risos). (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020)</p> <p>O documentário ele fala da Magdalena, né. E ele retrata muito sobre a família, ela queria conhecer mais sobre a família dela, aí por isso que eu peguei uma foto da minha família. [...] Eu coloquei assim que o documentário mostrou como é importante o papel da família no desenvolvimento de uma criança. A construção da história de vida, através das vivências, lembranças, conversas, a participação, né. E ela queria muito resgatar aquilo que ela não viveu tanto. Por exemplo, ela viveu nove anos com a mãe. A mãe faleceu ela tinha nove anos. Então assim, qual é a lembrança que ela tem da mãe? É bem pouquinha. Então uma foto traria essa lembrança de volta. Então</p>

	eu acho assim que é importante. Essa... Esse convívio com a família, ou até mesmo com algumas pessoas que, que vão trazer coisas positivas pra você, que vão te marcar de forma positiva. (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020)
Onze-Horas	[...] Os nossos sentidos eles nos trazem memórias. Eles nos trazem lembranças. Então, eu acho que é mais ou menos por aí. Eu sou muito... Eu tenho muita memória afetiva. Dos meus sentidos, entende? Eu muitas vezes sinto o cheiro do meu pai que já se foi. Eu sinto cheiro de flor, eu me lembro da minha avó. Eu sinto o cheiro de um bolo, eu me lembro da minha infância [...]. (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020)
Jade-Vine	[...] eu posso me lembrar do esforço da minha mãe, em querer um dia muito especial pra ela, que era a data do Natal, nos dá um alimento que nós não tínhamos comumente, e isso me traz grande alegria, e é uma memória muito marcante pra mim. Tão marcante, tão marcante, mesmo. Eu me esforço muito e sou muito preocupada com essa questão da alimentação, inclusive eu fiz um projeto ganhador de um prêmio, que envolveu isso, sobre a alimentação né, alimentação saudável. E porque é..., muitos de nós não damos muito valor a..., e aí estragamos. Os nossos filhos dizem que não querem aquele tipo de comida. Muitas vezes eu vivo isso com minha filha, é nós entendemos enquanto pais, nós entendemos que existe os gostos mesmo, vai ter coisas que eles não vão gostar, mas assim foi muito marcante pra mim, duplamente, né! Por isso eu quis trazer essa memória. (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020)

Fonte: A autora, 2020.

Os fragmentos das narrativas, acima expostos, referem-se ao segundo Encontro Reflexivo, no qual trabalhamos elementos de memórias, relacionados com a história de vida das colaboradoras. Para suscitar o diálogo utilizamos o documentário “*Magdalena: A imaginação também é minha*”; A leitura do livro de literatura infantil “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” e objetos/elementos de memória trazidos pelas participantes ao encontro. Esses recursos como elementos de mediação contribuíram para a emergência dos posicionamentos. Os quais aludiram a memórias familiares como presença marcante nas histórias em evidência.

A memória é constituinte indispensável às relações humanas, sendo substrato no qual se armazenam as impressões das histórias construídas ao longo da trajetória de vida. Como elemento permanente, mas nem sempre visível ou de fácil apresentação à consciência, necessita de mobilizadores para que venha à tona, ganhando dimensões

distintas no tempo presente, visto a atualização com outras interações que com ela se conectam.

Compreender as nuances que perpassam a essa função torna-se importante ante os processos de compreensão identitárias, visto enquanto seres em construção vivenciarmos a dialética da vida onde o atual dialoga com as reminiscências de tempos progressos e vice-versa. São como costuras que vão se cozendo ao longo do tempo e que ganham sentidos outros, à medida que nos atentamos para os detalhes, para as relações, para as tessituras a partir de um olhar e escutas atentas. De uma leitura sobre os fatos e realidades com o olhar do não óbvio, para além de uma visão cansada, que mesmo olhando não consegue ver.

Em estudos como o que desenvolvemos necessário se fez mobilizar o olhar, mexer com o mesmo em um processo que o movimentasse na direção da busca pelo sentido de ser, das relações ali impressas, as quais para as colaboradoras não estavam visíveis, principalmente quando relacionadas com as reminiscências, histórias progressas, mas que ao serem lembradas, trazidas à memória, dialogadas sobre, ganharam sentido nas atualizações presentes como percebemos no posicionamento de Jane-Vide durante o segundo Encontro Reflexivo (25 de agosto de 2020), ao mencionar “[...] São as memórias familiares, especialmente, que vão imprimindo em nós valores, compreensões, cosmovisões. Essas memórias fazem marcas em nós, que irão influenciar os nossos pensamentos e as nossas decisões, né.”

Nesse mesmo encontro, Rosa-Menina destaca:

[...] eu coloquei que nossa história de vida é construída através de memórias, como eu falei que ela conta que, a dona Magdalena ela conta a história dela através de que? Das pinturas. São as lembranças do que ela viveu com a família e isso é importante pra ela. E eu tenho lembranças maravilhosas da minha infância, da minha adolescência, da minha fase adulta, e eu sei que também os meus filhos já guardam bastantes vivências em família. E nós fazemos parte de uma sociedade e participamos da vida de muitas pessoas. E nós deixamos marcas positivas ou negativas em suas vidas. Então nós como educadores, né, que possamos é trabalhar com amor, porque nós trabalhamos com pessoas. (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020)

Sobre essa questão Violeta alude,

[...] é justamente isso que nós somos, reflexos das nossas memórias. E essas marcas elas ficam gravadas na gente. E... a nossa forma de educar tem muito a ver com essa memória, né? A partir do momento que a professora fala: Temos que entender o aluno como um ser único, como um ser que tem as suas escolhas, e isso é uma das memórias também deixadas, uma das memórias que perpetuaram a nossa criação. E essa outra ideia que o documentário traz, do ser ter a curiosidade de saber de onde ele veio, de entender suas raízes, de procurar um por que, de onde ele veio, a sua, a sua, o seu reflexo todo de família e a necessidade de conhecimento de onde ele

veio, né. E ela fala na, no documentário que ela criou algumas imagens com ideias de livros, né. Então aquilo tudo, aquelas imagens trouxeram memórias antigas, né. Tal como a gente. É isso, basicamente. (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020)

Percebemos que as memórias trazidas no diálogo ante ao ser professor na creche, apresentaram-se como ponte entre tempos distintos, nos quais as relações anteriores, principalmente as da dinâmica familiar possibilitaram a percepção do que as educadoras atualmente carregam, e aquilo que como profissionais vêm se tornando, no entendimento da importância que, o outro progresso teve e tem para si, e daquilo que tem e o poderão ser para outrem, entre os quais as crianças de suas relações na creche.

A emergência da memória mediante narrativas orais e escritas, pontuadas pelas professoras, permitiram que elas pensassem sobre si, sobre suas histórias, trajetórias pessoal e profissional, conforme Souza (2006, p. 61) destaca:

[...] na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

Nesse contexto compreendemos que as condições criadas, pelas relações com os demais indivíduos, contribuem para a constituição de individualidades, as quais não podem ser entendidas isoladamente, mas elaboradas historicamente pelas atividades humanas desenvolvidas coletivamente (BERNARDES, 2006). E pelo exercício reflexivo possibilitado pelo movimento de idas e vindas sobre a compreensão de nossas vivências e experiências, no qual nossas memórias e narrativas ganham significativa importância, é que vamos conhecendo a formação cultural que nos constitui ao longo de nossa trajetória, no tempo histórico que atravessamos, e assim vamos dando sentido a nossa existência e atividades decorrentes.

2.2.1.4 Resiliência em perspectiva de história de vida: “Em prato vazio, também pode ter bolo...”

O homem é uma unidade historicamente constituída, com base nas múltiplas relações que vivencia nos contextos culturais onde se insere em sua atividade. Para Vigotski (1997, p. 106), “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”, sendo a natureza do desenvolvimento psicológico que o diferencia das demais espécies animais.

Na dinâmica que envolve o processo dialético de sua construção, as relações que experiecia coletivamente, poderão no plano socioemocional contribuir para o desenvolvimento de atitudes de enfrentamento, que mobilizarão o homem na direção da busca por superação de desafios, resistência ante as lutas que emergem no contexto relacional, ou encaminhamento na direção do alcance de objetivos/metastas que vão definindo ao longo de sua história de vida, baseado em suas necessidades.

A capacidade de resistência ante aos agentes estressores e a busca por recuperação e superação ante aos quadros adversos, atualmente, costumam ser denominadas como resiliência.

É correto afirmar que nas pesquisas que utilizam esse conceito não encontramos consenso quanto à sua definição, dependendo isso do campo teórico no qual o termo é compreendido e operacionalizado, o que nos leva a perceber postulações que apresentam resiliência como capacidade inata que acompanha e protege o desenvolvimento do indivíduo em longo prazo, ou ainda, como a uma habilidade adquirida que o sujeito apresenta diante a situações adversas situacionais (TOBOADA, 2006, p.111).

Segundo a autora acima mencionada, “nas ciências humanas, poderíamos definir inicialmente resiliência como a capacidade que alguns indivíduos apresentam de superar as adversidades da vida” (p. 105). Nesse contexto comungamos com a ideia de que resiliência não seja uma capacidade inata, mas uma habilidade elaborada, aprendida e apresentada de diferentes modos ao longo dos enfrentamentos cotidianos, decorrente das demandas impelidas pelas necessidades humanas, que conduzem a emergência de atividades criativas e imaginativas no homem. Resiliência relaciona-se com o sentido de superação de obstáculos e desafios presentes na realidade, culturalmente estabelecida, visando sobrevivência no mundo, pela construção do que precisa vir a ser, a fim de darmos continuidade ao processo histórico e de significação social que nos atravessa no contexto de nossas relações sociais.

Na realidade das professoras que fazem parte deste estudo, percebemos que a resiliência, destaca-se como capacidade desenvolvida por tais, evidenciando a presença do constructo impulsionador para o enfrentamento de situações adversas, em períodos anteriores a inserção profissional.

O posicionamento de Jade-Vine, quando trata das lembranças que lhe remetiam ao prato vazio¹⁵, que outrora pertencera à mãe apresenta elementos nessa direção.

[...] Isso aqui é um prato. Porque que eu trouxe esse objeto? Assim como alguma das colegas falou em se emocionar (*choro*), vai me emocionar um pouquinho, mas eu vou conseguir dizer, tá bom? Esse prato aqui, ele..., ele pertenceu a minha mãe, né. E já faz mais de dez anos, que eu não tenho a minha mãe comigo. Eu também sou órfã de pai deste os oito anos (*choro*), e esse prato aqui apesar da emoção, é..., ele me traz é..., é dupla, dupla lembrança. Ele traz tanto lembranças de alegria, como lembranças tristes, né. Assim porque, vou começar com a triste, pra terminar sorrindo. Melhor. A triste é porque na minha infância, nós passamos muitas necessidades, e em alguns momentos nos faltou o alimento, ou aquele necessário, ou aquele, ideal que nós pensamos que seja, então ele é triste por conta disso, porque em alguns momentos, em muitos momentos (*choro*), ele estava assim, vazio. Mas esse prato, especificamente esse que eu mostrei, ele me traz uma lembrança assim também muito maravilhosa, porque era num prato que nem esse né, que tem mais de um, mas era num desse tipo de prato. Nesse prato é que no mês de dezembro a minha mãe, ela se esforçava muito, trabalhava muito pra poder nos sustentar. Nós somos quatro irmãos, e no mês de dezembro, em especial, ela se esforçava pra fazer um bolo. Então nós não tínhamos assim festa de aniversário. Nós..., bolo assim era uma comida muito especial, a minha mãe se esforçava que no mês de dezembro, no Natal especificamente, né, assim, ela pegasse esse prato e pudesse oferecer (*choro*) um bolo pra nós, então assim ele é duplo porque ao mesmo tempo em que alguns momentos faltavam, é ..., eu posso lembrar do esforço da minha mãe, em querer num dia muito especial pra ela, que era a data do Natal nos dá um alimento que nós não tínhamos comumente, e isso me traz grande alegria e é uma memória muito marcante pra mim. Tão marcante, tão marcante mesmo. Eu me esforço muito e sou muito preocupada com essa questão da alimentação, inclusive eu fiz um projeto ganhador de um prêmio, que envolveu isso, sobre a alimentação né, alimentação saudável. [...], mas assim isso foi muito marcante pra mim, duplamente, né, por isso eu quis trazer essa memória. Ok! (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020).

“Prato vazio ou prato cheio” são memórias por onde caminha a lembrança de um tempo permeado por ausências e esperanças, por faltas e lutas em busca da provisão cotidiana. A ambivalência presente na representação de Jade-Vine, demonstra o caminho que muitos amazônidas precisam percorrer na busca pela concretização dos seus sonhos. Erguer-se em meio à adversidade, ante os agentes estressores, também é algo que se aprende com e na vida. Jade-Vine ao longo de sua existência demonstra força e vontade em querer um algo a mais. Já aos 15 anos decidiu que queria trabalhar, assim o fez, empregando-se em um pequeno comércio em sua cidade (Parintins). Dois anos depois, ao concluir o 2º Grau, hoje, equivalente ao Ensino Médio, decidiu que queria ingressar na Educação Superior. Focou nos estudos de modo individual,

¹⁵ Objeto trazido por Jade-Vive, no Encontro Reflexivo 2, o qual mobilizou as memórias acima elucidadas.

concorreu ao vestibular Macro da Universidade Federal do Amazonas e foi aprovada para cursar Pedagogia.

[...]eu vim pra cidade de Manaus quando eu tinha 18 anos, porque eu vim fazer a minha graduação em Pedagogia pela UFAM. Naquela época era o Macro. Todo mundo fazia aquele vestibular, e na época eu fiz, eu estudei assim sozinha, não tinha condições de pagar um cursinho, mas eu fazia meu Ensino Médio e eu estudava por conta própria, né, em casa mesmo. Eu tirava um período disciplinar de estudo. [...] Eu deixei de trabalhar. Eu trabalhava desde os 15 anos, e alguns meses antes do vestibular, eu parei de trabalhar. Eu falei pros meus patrões. Eles não queriam deixar, mas eu falei que eu precisava estudar pro vestibular porque eu iria passar, e eu viria pra Manaus para estudar. Porque eu acreditava. Além de eu estar fazendo minha parte estudando, eu acreditava neste sonho. Que ele iria se realizar logo. E eu fiz por onde. Dentro do que eu poderia. E assim aconteceu. Aos 18 anos eu vim pra cá, e eu comecei a estudar. Então a minha graduação também foi em escola pública. (Encontro Reflexivo 1, 18 de agosto de 2020)

A semelhança de Jade-Vine, a dinâmica de vida de Onze-Horas evidencia um cenário particular permeado por nuances de resiliência.

Desde o nascimento aos dias atuais, escreve uma história, permeada por lutas e superações, conforme podemos perceber no relato ocorrido em 18 de agosto de 2020, quando do Encontro Reflexivo 1:

É..., bom é, eu sou filha de sete irmãos, né. Eu fui a última filha. E depois que eu nasci a minha mãe veio a óbito. Então eu fui criada por uma tia. E a minha tia depois de oito anos também veio a óbito. Então eu fui apenas criada pelo meu pai, que no caso era meu tio. É uma história meio complicada. Então eu tenho muitos irmãos, mas na verdade poucos. Porque eu tenho meus irmãos biológicos, né, que são sete. Eu tenho meus irmãos que são meus primos que são mais sete. Mas assim, próximo de mim mesmo, eu só tenho dois ou três irmãos. Então eu acredito muito na providência divina. E eu sei que tudo é graça de Deus. Eu acredito muito em Deus. Então por eu estar aqui hoje, por eu ser milagre dele. Eu acho que a minha vida já é uma história grande.

Neste fragmento, Onze-Horas traz à tona a complexificada configuração familiar sobre si constituída. Tônica que se manifesta em posicionamentos presentes em outros momentos dos encontros na pesquisa.

Outra coisa que eu achei muito interessante e eu fiz um paralelo com a minha vida, que eu até falei pra vocês no nosso último encontro. Eu sou filha adotiva, eu perdi a minha mãe biológica muito cedo, aos 8 meses e a minha mãe adotiva aos 8 anos. Então eu sou órfã desde sempre. Desde sempre eu tenho essa orfandade de mãe impregnada na minha alma, na minha pele, então assim como a Magdalena, eu também me utilizo da imaginação muitas vezes pra me consolar, desde criança, né. Então tem muitas memórias que eu tenho da minha mãe biológica e da minha mãe adotiva também, do eu muito imaginar, né. Então eu achei muito interessante, porque eu achava que só eu fazia esse paralelo. E aí eu vi através desse documentário, que aquela senhora também fazia a mesma coisa, então eu achei assim fantástico, né, essa

situação, né. De utilizar o subterfúgio da imaginação pra preencher uma lacuna de saudade. (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020)¹⁶

Onze-Horas menciona se utilizar da imaginação para preencher lacunas afetivas, evidenciando através de tal subterfúgio psíquico, o processo de faltas e ausências. Neste contexto destacamos a importância que as culturas das humanidades têm para a formação cultural dos humanos, no sentido do desenvolvimento dos aspectos que se destacam relacionados à estética, arte, literatura, no sentido da educação das sensibilidades, daquilo que Morin (2003) denomina como necessário para a formação de uma cabeça-bem-feita.

A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. [...] A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca (MORIN, 2003, p.17-18)

Foi pelo diálogo com elementos da cultura das humanidades trazidos para o encontro reflexivo, no qual emergiu a presente fala, que Onze-Horas se permitiu retratar os enfrentamentos pessoais, que desde tempos remotos vivencia. Também foi em decorrência de tais, que ela parece desenvolver um tipo de formação, que sinaliza para o subterfúgio imaginativo.

Outra situação na direção da evidência de elementos de resiliência apresenta-se na história de Margarida.

As ausências resultantes da falta de recursos financeiros estão presentes na vida de muitos cidadãos brasileiros. Dependendo da percepção que se tem sobre ela, a mesma pode servir como substrato para uma história rumo a atitudes de superação, funcionando como propulsora de resiliência, ou para um caminho de desistência ante as situações cotidianas. Margarida em sua experiência pessoal destaca o fato de se inserir em uma família de baixa renda, sendo nesse espaço e em decorrência das situações nele vivenciadas, que encontrará os elementos que a conduzirão ao desenvolvimento enquanto sujeito determinado, dono de sua história, resiliente.

É, eu sou uma pessoa que foi criada numa família não de muitos recursos, né. Sempre foi uma família assim, de classe baixa, média, não com muitos recursos, sempre estudei em escolas públicas. Fiz a faculdade na escola..., na

¹⁶ Esta fala utilizamos em outro momento da seção, contudo julgamos necessário trazê-la novamente, relacionando ao que desejamos aqui destacar.

Faculdade pública, bem, sempre nas escolas públicas, e... que mais... mas sempre fui uma pessoa determinada, que tive vontade de vencer, então por isso eu tenho buscado é melhoras na minha vida financeira, pessoal, profissional. (Encontro Reflexivo 1, 18 de agosto de 2020)

Embora não destaque figuras parentais distintas, de maneira genérica, Margarida faz menção a um tempo em que vivenciou situações financeiras difíceis com a família, evidenciando que foi na dinâmica no seio dessas relações, que se construiu como alguém determinado, que demonstra força e motivação para buscar o que deseja.

Ao longo dos encontros Margarida denotou posicionamentos que evidenciam postura de iniciativa, empenho e luta por crescimento pessoal, como podemos ver na fala destacada do Encontro Reflexivo 3, vivenciado em 01 de setembro de 2020:

Então estudei para chegar onde queria. Depois fiz o concurso e já consegui. Iniciei o trabalho no CMEI e fui convidada por uma colega para ser sua parceira em uma creche. Fiquei muito balanceada, mas resolvi aceitar e acabei pedindo minha remoção pra lá. E estou na creche até hoje.

A dinâmica de vida na qual os seres humanos se envolvem são complexas em suas relações, nesse sentido poderíamos concluir que ser resiliente não é algo que se nasce dotado para. Aprende-se a sê-lo. O caminho que adotamos em meio aos momentos de enfrentamento é distinto para cada sujeito, e segue como construções em meio às incertezas. Há sujeitos que se posicionam de maneira a encarar o desafio e a fazer dele uma plataforma para ir mais além. Outros tomam o caminho da desistência e ficam à mercê de um destino incerto, visto precisarem de forças para construí-lo, e não a conseguirem desenvolver, por falta de mediações, culturalmente construídas, em direção à filtragem de significados, que lhes permitam a reelaboração de si, na direção de um ser mais, qualitativamente, mais forte, quiçá mais feliz.

Nesse ínterim é importante destacar que tal constructo ganha força e sentido, à medida que compreendemos o entorno que nos relacionamos com pessoas e possibilidades que poderão resultar em algo a mais a nossa existência, o que nos faz pensar que a resiliência é de fato um elemento relacional, construído e aprendido. Aprendemos com os erros, aprendemos errando, aprendemos com as tentativas e não desistência em meio aos cenários desafiadores. Encontramos nesse caminhar incerto, os instrumentos, elementos e pessoas que possibilitarão as interações necessárias que nos ajudarão na caminhada, que nos auxiliarão em meio ao que se deseja alcançar. Assim, vamos nos tornando resilientes, ou seja na relação que temos com a dinâmica cultural existente, vamos tecendo as redes necessárias para nos erguermos diante das dificuldades.

Neste estudo percebemos a construção singular de trajetórias de vida, no qual se apresentam mulheres resilientes. Muitas das colaboradoras vêm de histórias construídas em desafios. Fome, falta de recursos financeiros, saudades, medos, necessidades afetivas entre outros foram algumas das evidências situadas ao longo das narrativas. Certo que não generalizadas a todas as participantes, visto especificidades das histórias distintas.

Contudo nas narrativas de todas as colaboradoras foi possível perceber a presença de desafios cotidianos, que contribuem/contribuíram para construção pessoal e profissional das mesmas em processo. O que as inscrevem como mulheres, professoras de creche em perspectiva de superação.

Digo e realço a situação do gênero feminino, visto não percebermos no município de Manaus a presença de professores do gênero masculino nos espaços educativos de creche. O ideário em torno da maternagem parece apresentar-se como aspecto presente nos perfis, que configuram a realidade do quadro docente de creche, que compõem as redes de ensino em nosso estado.

O profissional docente de creches continua sendo mulheres. Estaria isso ligado a representação histórica que figurou nesse cenário? A configuração no qual creche fora vista como espaço de cuidado, assistência e higienização? Como contexto no qual figurou o imaginário patriarcal de que o espaço de cuidados domésticos e familiares estaria a cargo da mulher, e nas situações quando esta realidade se estendeu para fora da família, para os espaços institucionalizados formais, seguiu-se em dinâmica semelhante? É preciso se colocar em suspensão essas questões. Por que no município de Manaus e em outros espaços brasileiros, a educação de crianças na creche continua a cargo das mulheres? Certamente que esta é uma questão para estudos posteriores, mas que nos sentimos na obrigação de colocar em evidência.

Retomando as considerações, mediante as categorizações destacadas, compreendemos a multiplicidade e dinâmica que envolve a formação cultural das colaboradoras no estudo, considerando que suas histórias pregressas, memórias e trajetória de vida atualizam os sentidos e significados ante a profissionalidade que atualmente as inscrevem em situação de creche. Como mulheres, professoras que educam e cuidam de crianças na primeira infância, constituem-se como sujeitos históricos em construção, permeadas por história de lutas e desafios peculiares, que

antecedem sua inserção profissional e com ela dialogam no sentido de sua constitucionalidade.

As categorias evidenciadas nesse processo compreensivo permitiram-nos localizar semelhanças e diferenças nos caminhos trilhados pelas educadoras ao longo de suas histórias de vida e que de certo modo repercutem nos momentos atuais, não como estruturas rígidas, mas como elementos que subjazem a reflexões no sentido de fazer permanecer, pensar, repensar e/ou superar.

Compreendemos que as tessituras iniciais emergidas, permitiram-nos perceber o Ser em processo, no contexto de relações onde nada ocorre ao acaso. Dinâmica na qual as interações deixam marcas, tanto pelo resgate das memórias sobre as vivências pregressas, como pelas construções, relações e reflexões possibilitadas pelas mediações e recursos presentes na cartografia dos saberes utilizadas como metodologia neste estudo. Aqui nos referimos aos textos científicos, poemas, músicas, livros de literatura, documentários, objetos, imagens, produção de desenhos e o modo como foram trabalhados no sentido de oportunizar pelo viés da poética, o encontro de significados e sentidos emergidos das memórias e narrativas das participantes, mediante postura dialógica e colaborativa ante a construção do conhecimento em processo, o que consideramos como possíveis aproximações com a cultura das humanidades, sinalizada por Morin (2003).

Nesse sentido temos a certeza de que mais do que a emergência e exploração de dados para a interpretação e elementos compreensivos da pesquisa, as quais culminaram nesta seção, encaminhamo-nos no sentido do desenvolvimento e formação cultural, no qual as colaboradoras não permaneceram mais as mesmas, como nós também não o somos.

Imagem 4- Procurando-me

Fonte: <https://papodepracinha.com.br/2019/11/14>.

Eu caçador de mim
(Milton Nascimento)

*Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz.
Manso ou feroz.
Eu, caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim [...]*

3 PROFESSOR NA CRECHE: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE

Então alguém perguntou: “Você dá aula de quê?”. Enquanto uma respondeu “Artes” e a outra “Português”, eu disse: “Eu? Eu ‘dou aula’ de crescer, de falar, de ir ao banheiro, de brincar... enfim, de viver!”. Ao que alguém disse: “nossa, você é professora de tudo então!”. Lembro esses episódios porque julgo que a partir deles podemos pensar que a subalternidade atrelada ao trabalho da creche traz uma potência e, por isso, a necessidade de se afirmarem os saberes construídos nesse espaço. Por que tamanha desvalorização se estamos lidando com uma etapa tão importante da vida de qualquer ser humano? (NASCIMENTO, 2018, p.18).

Quando o assunto é ser professor na creche, percebemos que desconhecimentos, preconceitos, contradições, destacam-se, desconsiderando a importância da atividade e trabalho do profissional que cuida e educa crianças na primeira infância. É como se existisse um tipo de representação que o minimizasse, levando a não se compreender a importância do fazer que ele ali realiza.

A infância por se constituir o primeiro momento do desenvolvimento humano e o tempo em que se realiza a primeira etapa da Educação Básica, reveste-se de importância singular. No contexto dos processos educativos inscritos na realidade de creche, o bebê nesta faixa-etária está iniciando o seu nascimento cultural, e a criança pequena ampliando o seu repertório, com significados, que a partir das mediações presentes na relação - adulto e criança - ganharão sentidos pessoais.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a qual teve sua origem nos estudos de Vigotski (1896-1934) e colaboradores, a origem do psiquismo humano possui estreita relação com os processos de mediação decorrente das interações sociais. Ou seja, ao nascer, carregamos apenas as bases biológicas sobre as quais se inscreverão tudo o que socialmente iremos nos tornar, o que ocorre de maneira ativa, significada e contínua. Nossa inserção em um mundo contornado por cultura conduz-nos a apropriação de sentidos e significados, que mediados pelos instrumentos e signos, socialmente construídos e partilhados, tornam-se nossos em um processo histórico e dinâmico de interações sociais.

Considerando tais postulados, compreendemos que as interações contidas na primeira infância ganham significativa importância, precisando ser pensadas e refletidas. As interações que se situam em espaços coletivos e não familiares de educação, as mesmas precisam ser planejadas tendo a criança como centralidade. O professor, como um parceiro mais experiente nesse processo, necessita compreender e organizar, coerentemente, as atividades que realiza com as crianças. Precisa entender a dimensão que envolve essa relação e saber como fazê-la.

Como sujeito histórico em permanente desenvolvimento e com um tempo de vida permeado por experiências antecedentes e capacidades cognitivas alargadas, o professor inscreve-se como ponte entre o tempo histórico no qual ele está inserido e o tempo histórico no qual as crianças estão inseridas.

Tanto o professor como a criança no contexto da relação educativa em espaço de creche vivenciam interações que possibilitam o alargar dos horizontes, enquanto desenvolvimento de suas humanidades, ainda que em tempos históricos distintos. Como encontro entre gerações, para o professor esse universo envolve maior responsabilidade, visto suas experiências em tempo maior de vida, possibilitarem-lhe um número maior de mediações, e conseqüentemente, de apropriações culturais, logo, maior repertório de significados no fazer junto à criança.

No mesmo sentido como ocorre o processo de apropriação com a criança nos primeiros momentos da infância, quando internaliza a herança cultural das gerações que a antecederam e em processo dinâmico, faz-a tornar-se sua, transformando-se conseqüentemente, em criadora de cultura, fato semelhante ao longo da vida, continua a ocorrer com os sujeitos adultos, só que em tempos de vida outros.

Poderíamos mencionar que o processo de apropriação cultural, que impulsiona o desenvolvimento humano, seja uma dinâmica permanente e ininterrupta, que no caso do adulto em relação a criança, possui a peculiaridade da extensão do tempo experiencial, ou seja, de um número maior de vivências e apropriações de significados e sentidos do mundo, das coisas, das realidades e das relações.

Neste sentido somos impelidos a pensar a importância da formação do professor na direção da tomada de consciência de si - para si e do papel social que vivencia no contexto da atividade profissional, o que envolve aproximação entre a cultura subjetiva que o constitui em decorrência das vivências ou longo da trajetória de vida, com a cultura objetiva que decorre das relações educativas, com intencionalidade de formação profissional, a qual contribui para que o mesmo obtenha conhecimentos a respeito do exercício de sua prática, bem como possa desenvolver condições cognitivas para pensar o seu fazer no contexto da sociedade global. O encontro entre esses universos possibilita novas apropriações, podendo conduzir à reflexão, à internalização de significados e a construção de sentidos alargados ante a profissionalidade.

Daí a importância de se compreender o processo de constituição identitária do professor em situação de creche, por meio do que ele diz ser e fazer, em aproximação

com aquilo que os estudos e teorias em torno da área, apresentam como necessários à formação do docente que atua nessa frente.

O professor que trabalha em creches, além do que é pertinente e esperado a todo o docente, independentemente de seu campo de atuação, a saber: que possuam conhecimentos gerais; conhecimentos específicos do campo de formação profissional, competência técnica, posicionamento político e humano, àqueles que se relaciona a etapa da Educação Infantil. Sobre esta realidade destacamos que o professor necessita compreender as questões relacionadas ao entendimento da concepção dinâmica do que é ser criança e das infâncias constituídas no contexto de atuação local. Ainda, conhecimentos referentes a dinâmica das aprendizagens e desenvolvimento do humano, com consciência de posicionamento teórico adotado; consideração do relacionamento indissociável entre o cuidar e o educar no trabalho com as crianças na creche; focalização nos eixos das brincadeiras e interações sociais quando da definição da proposta curricular na Educação Infantil, bem como do planejamento de fazeres na prática cotidiana com as crianças na primeira infância.

Esses elementos precisam estar claros aos profissionais que educam crianças, a fim de que possam apoiar de maneira significativa, o desenvolvimento cultural, daqueles que em ativo processo de apropriação de valores, conhecimentos, significados e sentidos do mundo circundante, precisam ter potencializado as bases biológicas, sobre as quais, mediante processos de mediação social, desenvolver-se-ão as funções psíquicas superiores, no sentido de sua humanização.

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. Dessa forma, melhor orienta o desenvolvimento infantil. Sabendo da importância da relação criança/cultura para o desenvolvimento cultural e psíquico, intencionalmente busca as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento (MELLO E FARIAS, 2010, p. 58-59).

É importante destacar que muitos professores, quando da prática pedagógica com as crianças, nem sempre têm clareza das necessidades dos sujeitos com quem

trabalham e do entendimento da realidade, na etapa de educação em que estão envolvidos, o que leva a evidência de práticas e discursos descontextualizados, pouco centrados nas crianças, cujo enfoque, decorre de uma visão adultocêntrica de ensino, preparação e antecipação de etapas do desenvolvimento humano e níveis de escolarização.

Podemos mencionar que o modo como o processo formativo profissional decorre, nem sempre apresenta posicionamentos críticos, reflexivos, emancipatórios e sensíveis que apontem para consciência significativa do fazer, no qual teoria e prática pedagógica, devem se apresentar de maneira coerente, com sentido social e com atividades apropriadas aos contextos específicos, principalmente quando consideramos a educação como prática de libertação, formação ativa de sujeitos, em uma sociedade complexa para a qual cada vez mais urge, a constituição de uma razão solidária, culturalmente esclarecida e tecnicamente humana.

Nesse sentido, no diálogo com o campo multirreferencial adotado, aproximamos-nos do universo que nos apontava inquietações, trazendo os significados e sentidos que emergiram das e nas narrativas das colaboradoras, a respeito do ser docente na creche e das atividades pertinentes a esse espaço.

A dinâmica relacionada a esse movimento resultou na unidade de interpretação denominada como “Formação Docente e Profissionalidade: o sentido de ser e estar professor na creche”, a qual seguiu com as categorizações de base empírica, abaixo apresentada.

3.1 Formação docente e profissionalidade: o sentido de ser e estar professor na creche

3.1.1 Desenvolvimento profissional como necessidade formativa

Os sentidos que damos aos processos que nos rodeiam fazem parte de uma dinâmica social que nos impele a posicionamentos decorrentes do que cotidianamente, nos vai sendo apresentado como necessidade do dia-a-dia, ou como situações relacionadas a planos para além do cotidiano, como é o caso das demandas que se inscrevem no universo das profissões. Para esta, requer-se uma forma de pensamento, um debruçar cognitivo não pautado na obviedade, envolvendo a função educativa da formação e da profissionalidade, conforme menciona Barros et al (2020, p. 2)

Reconhece-se que a função educativa da formação e profissionalização para a docência perpassa pela necessidade de integração da teoria e prática, articulação da formação com a realidade do trabalho docente, bem como, o entrelaçamento do ensino e pesquisa numa relação de interdependência acima de tudo. Atribui-se que esse movimento de integração, moldado pelas dimensões de individualização e coletividade está diretamente associado ao conhecimento e compreensão do movimento cultural humano, movido pela dialeticidade.

Nesse sentido, os elementos que envolvem o universo das atividades profissionais demandam uma leitura de realidade atenta sobre saberes, processos e ações. O que requer uma disposição em se debruçar sobre o que vivenciamos e experienciamos, algo para o qual nem sempre estamos atentos, até que surja ou criemos uma necessidade para se pensar sobre.

As vivências durante os encontros na pesquisa proporcionaram o gerar de necessidades que nos conduziram ao que ora trazemos como disparadores à compreensão dos processos identitários, permitindo às colaboradoras o exercício pelo pensamento, da atividade reflexiva a respeito dos significados e sentidos sobre si e sobre o seu fazer em processo.

Nas narrativas advindas das colaboradoras, foi-nos possível localizar posicionamentos que destacaram a importância do direcionamento planejado e adotado no estudo, permitindo-nos perceber o fundamental papel que as mediações exercem a respeito do pensar a realidade laboral, a partir da necessidade de se compreender o sentido do ser professora na creche e do fazer profissional ali em construção. Como podemos destacar no enunciado de Rosa-Menina, durante o Encontro Reflexivo 3, ocorrido em 01 de setembro de 2020:

Esse quadro aí é que eu queria falar. A gente fica aí tão no plano cotidiano como você falou, quando a gente tá na creche. Eu vou falar por mim, né. A gente fica tão naquele cotidiano ali, que parece que a gente fica alienado ao mundo. Se a gente não procurar estudar, se a gente não procurar fazer leituras, nos renovar, a gente se torna mesmo uma pessoa alienada, parece que a gente só sabe fazer aquilo e fica naquele círculo vicioso ali. Tem horas que eu vejo assim, eu sinto que a gente fica meio alienada do grupo. Por isso que eu acho importante, as práticas que a gente tem né. Se fossem mais direcionadas pra creche, seria bem mais aproveitado. Assim direcionado pra creche, é... Atividades mesmo que a gente possa fazer com as crianças ali. Aqueles nossos encontros. Não tem pros professores? E que a gente para, e vai pros encontros assim? Que elas fossem bem mais determinadas para a creche. Pra área de Educação Infantil, CMEI é bem diferente, a realidade pode ser parecida, mas ela não é igual, né. Porque trabalhar com os bebezinhos é bem diferente do que trabalhar com três anos. Até mesmo na forma de você ensinar, né. Tudo tem assim um outro contexto. Você tem assim que ser mais, ter mais, como é que a gente diz? é... (pensa), ai eu não tô conseguindo falar. Uma singularidade maior com o bebê. De como falar. É outro assunto mesmo.

Neste fragmento de fala, a professora faz alusão a necessidade e importância de se pensar coletivamente, a respeito das vivências no interior da creche, a fim de não adotar um posicionamento alienado. Destaca a importância dos estudos, da busca por conhecimento, a fim de pensar a prática, fazendo lembrança ao modo como a SEMED em seu programa de formação permanente de professores, veicula o processo formativo do docente que atua em creche.

O discurso da professora sinaliza a existência de distanciamento entre as necessidades que se inscrevem ante ao processo educativo na creche e o modo/conteúdos que se trabalham nas formações. Destaca a especificidade que se inscreve ao exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas, e a importância de que as formações promovidas pela SEMED foquem nestas questões. Deixa implícito o fato de que as professoras como parceiras indispensáveis nas interações e mediações estabelecidas entre as crianças e a cultura elaborada, necessitam de conhecimentos específicos sobre essas relações, a fim de que sua prática tenha significado social para além da alienação.

A respeito dessa situação, Nogueira (2016, p. 255), destaca:

[...] na creche, as crianças devem ter acesso à cultura elaborada, aos objetos dessa cultura, cuja apropriação faculta o desenvolvimento das funções tipicamente humanas – fala, pensamento, imaginação, controle da vontade, consciência. Trata-se do processo de humanização, resultante da educação humanizadora, aquela capaz de promover o desenvolvimento das capacidades da criança em sua máxima plenitude. É preciso apostar na capacidade dos bebês e crianças bem pequenas, acreditar que, em condições favoráveis de vida e educação, serão capazes de se apropriar ao máximo das qualidades humanas. Qualidades que se expressam ricamente na música, na dança, na literatura, nas artes plásticas; ou simplesmente nas massinhas, nas tintas, na areia, no barro, na água; ou nas brincadeiras com blocos, construções, encaixes, percursos, almofadas. Há um mundo de possibilidades... Sabemos o quanto essa tarefa implica a questão da formação acadêmica da professora de crianças pequenas. A formação para atuar em creches e pré-escolas demanda conhecimento específico sobre os vários aspectos do desenvolvimento da criança, sobre suas necessidades, exige conhecer as diferentes concepções de criança e infância, bem como os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam o fazer pedagógico na educação infantil. A formação assim entendida exige um alto nível de qualificação, nem sempre conseguido nos cursos de formação docente.

É preciso investimento nesse processo. No município de Manaus acreditamos ser avanço, a existência de horário protegido às formações permanentes dos professores da Rede Municipal de Ensino, existindo inclusive, um setor responsável por esta demanda, a saber: DDPM/SEMED. Contudo, acreditamos que os modos de organização e alcance

deste processo devam ser repensados, principalmente no que se refere a formação dos professores que atuam em creches, como acima, sinalizou Rosa-Menina.

Destacamos que os professores da SEMED que atuam em creches, em seu processo de formação permanente, são atendidos pela Rede Colaborativa de Formação da DDPM. Os encontros em tempos não pandêmicos são realizados de maneira presencial, constituindo-se em uma totalidade de 4 a 5 encontros anuais. Os professores recém ingressos à Rede, são acompanhados pelos formadores do Programa de Tutoria Educacional, que ocorre em lócus de trabalho. A Gerência de Creche da SEMED, ao longo do ano letivo, também promove encontros, a fim de pontuar questões relacionadas a dinâmica de creche, orientações documentais e sugestão de atividades para vivência nos referidos contextos.

A fala mencionada por Rosa-Menina e os pressupostos trazidos por Nogueira (2016), permitem-nos aludir que, no que se refere aos processos formativos de professores que atuam em creche, precisa-se pensar a respeito da intencionalidade do que se está veiculando, a fim de que faça sentido ao professor e por ele seja compreendido em seus objetivos e intenções sociais.

A formação permanente de professores de creche precisa ser mais intensificada e melhor planejada, na direção de atender as especificidades do público em destaque; requer que seja efetivada em aproximação aos locais de trabalho das professoras, e que assim o seja, mediante viés colaborativo, em detrimento às questões, apenas informativas; precisa ser constante e processual, indo ao encontro das necessidades docentes, no sentido de compreenderem a importância do seu papel junto as infâncias na mediação com à cultura elaborada. Ainda, intencional, de modo a construir pontes e formas de intervenção, que posicionem as crianças, como sujeito de direitos, oportunizados à vivência de ricas interações, que contribuam para significativas experiências e aprendizagens, apoiadoras do seu desenvolvimento em processo.

3.1.2 Tornar-se professora: continuidades e transições

Em outro momento, nesse escrito, ao tratar da unidade de interpretação “História Progressiva: elementos pré-profissionais”, mencionamos a respeito das implicações e influências que ao longo da trajetória de vida tecemos em relação a definição profissional inscrita, na história pessoal em atualização.

A respeito disso, defendemos a ideia de que a nossa formação, agrega elementos iniciais, anteriores a inserção em contexto de trabalho. Por um lado, a partir das apropriações que dizem respeito aos atravessamentos ao longo de nossa formação cultural, algo que se estende desde a infância quando brincamos de ser alguma coisa, quando vivenciamos pelo faz-de-conta a dinâmica social de nosso entorno, quando ouvimos do outro o que deveríamos ser. Por outro, e agora relacionado ao processo formal de educação, quando internalizamos novos saberes, ampliamos nosso olhar sobre o mundo, a partir das mediações decorrentes dos processos de escolarização, formação acadêmica e outras interações que experimentamos na dinâmica social dos coletivos em que vamos nos inserindo.

Nesta dimensão somos oportunizados a definir as formas de atuação na sociedade, na direção daquilo que vamos elegendo como formação profissional. Nesse ínterim definimos três maneiras de se compreender os processos formativos profissionais, a saber: Formação Inicial (graduação); Formação Continuada (pós-graduação) e Formação Permanente (contínua).

A formação inicial¹⁷ diz respeito ao ingresso na vida acadêmica para estudos em nível de graduação. Para o exercício da docência na Educação Infantil, em decorrência das normativas e legislações atuais, exige-se a habilitação mínima no nível de licenciatura (Pedagogia ou Normal Superior).

A formação continuada (titularidade, após a graduação), pode ser outra maneira de se dar prosseguimento ao processo formativo. A mesma diz respeito à forma individual no coletivo, de se aproximar das condições objetivas relacionadas ao exercício da prática profissional ou de áreas afins.

Permeando esses processos, inscreve-se a formação permanente (contínua), compreendida como o exercício coletivo de se pensar a realidade na dinâmica de trabalho, da atividade, dos fazeres, define-se como momentos/encontros nos quais se organizam procedimentos que auxiliem o exercício do pensamento e compreensão, do que de maneira próxima e premente constitui a profissionalidade em serviço.

Podemos mencionar que a formação profissional na dinâmica apresentada, é um processo com muitas facetas, permeado por caminhos e entrecruzamentos diversos,

¹⁷ Utilizamos neste contexto o termo formação inicial impresso em documentos, para se referir ao processo de graduação, embora acreditemos que a formação inicial não se restrinja a esse momento de vida, o sendo relacionado a trajetória pregressa e em processo ao longo da existencialidade humana.

constituidores da totalidade em que se apresentam os sujeitos em seu contexto de atuação.

Nesse sentido, necessário se fez escutar as colaboradoras, destacando a compreensão que elas têm a respeito da questão, dos elementos que contribuíram para tais implicações, de modo a evidenciar o que pensam a respeito de si e do fazer que envolve a atividade profissional na qual estão inseridas.

Rosa-Menina, ao falar do momento presente e das condições que envolvem sua formação atual, realizou um movimento de retrospectiva. Recorreu à lembrança dos idos tempos da infância, destacando a primeira experiência profissional, e só aí situou a percepção a respeito dos dias de hoje.

[...] Eu saía da minha casa pra cuidar dos filhos da vizinha. Aí pegava minhas bonecas, dava aula pra elas. Dava aula pros meninos aqui da rua. A minha brincadeira era de ser professora, mas não queria ser professora. Aí fui e fiz o processo lá no SESI, né. Entrei no SESI e eu disse: Meu Deus, o que eu vim fazer aqui? O primeiro dia quando eu cheguei em casa, meu esposo estava esperando. Minhas filhas, minha mãe, meu pai tudo lá fora, esperando, ansiosos pra saber como tinha sido o primeiro dia. Eu falei: mamãe aquilo ali é pra doido, eu não nasci pra isso. Não, não quero, não quero, não quero! Deus me livre! Nunca mais eu volto lá! Aí, minha mãe: 'ei que é isso, na primeira pedra você vai desistir? Lembre das suas boquinhas para sustentar, (Sorri)'. Daí eu fiquei lá seis anos. Apreendi muito, me apaixonei. E eu digo assim pra minha mãe: mãe eu não sei se eu daria certo em outra profissão. Hoje eu te agradeço, mas no dia em que eu recebi o diploma eu disse pra ela: Tá aqui o seu diploma, o meu eu ainda vou atrás (Sorri). E hoje eu agradeço muito a ela, porque é uma coisa que eu gosto de fazer, entendeu? Eu gosto de estar com as crianças, eu gosto de ensinar, eu gosto de aprender com elas. Hoje eu agradeço muito a ela. (Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020).

O posicionamento de Rosa-Menina envolve dúvidas e incertezas a respeito da escolha inicial de sua profissão. Escrita em contradições, sua formação profissional evidencia que não nascemos prontos para algo, como reforçam as teorias sobre os dons e vocações. Que muitas das vezes ao nos depararmos com os desafios que envolvem determinadas realidades, somos levados a pensar em desistir. Contudo, os discursos ao nosso redor, as interações e diálogos decorrentes, muita das vezes nos impedem de voltar, de desistir e quando percebemos já estamos mergulhados em um universo que aprendemos a gostamos, no qual descobrimos caminhos para nos conduzir, ainda que muito precisemos construir em torno.

Em todas essas situações percebemos a importância do outro, o papel da mediação presente nos significados e sentidos das falas, das ações, dos discursos para

conosco, que de maneira ativa vão se tornando nossos também, levando-nos a criar novos caminhos de uma maneira peculiar, e agora, também nossa.

A formação profissional segue na direção da continuidade de processos, por meio dos encontros significativos pelos quais nos conduzimos na dialética da vida. Se em tempos pregressos, a interação com o outro nos ajudou a definir caminhos e pensar sobre os tais, outros momentos, no tempo atual, também poderão fazê-lo.

Assim faz jus pensarmos a respeito da necessária formação permanente que deve existir no contexto dos espaços de creche, visto possibilitar a aproximação da cultura subjetiva dos professores, com a cultura objetiva presente nas produções, historicamente constituídas, quer sejam de natureza teórica, acadêmica, quer sejam de natureza filosófica literária, artística etc.

As mediações decorrentes desta/nesta relação são indispensáveis ao professor em situação de creche. São aproximações que precisam ser possibilitadas aos educadores, pois como todo encontro em suas interações, podem deixar marcas distintas, que reverberam em elementos formativos, em uma dinâmica de apropriação e significação peculiar.

Sobre esta experiência, destacamos a fala de Girassol, ao mencionar seu ponto de vista a respeito da leitura de um texto teórico, por nós sugerido, durante o momento de pesquisa.

Goreth, eu li sim o texto, o início eu fiz assim bem anotações, tudo mais, mas dá metade pro fim eu fiz mais assim, só uma leitura mesmo sem me deter a detalhes. Como você disse, é uma leitura assim um pouco maçante mesmo, por conta da filosofia que é apresentada, mas vai fazendo uma interligação mesmo. À medida que você vai lendo, aí você vai interligando uma parte, ao início do que você leu. Então eu destaquei uma parte que eu achei interessante, que fala justamente o que você estava comentando agora sobre a consciência. A consciência reflete e trata a realidade existente que o homem conhece e transforma, fazendo isso através da linguagem e a palavra aparece aí como elemento dinâmico do conhecimento. Eu acho que é isso que a gente tá fazendo agora. A gente tá retratando, através da palavra, no caso, da escrita que nós estamos fazendo agora. Estamos retratando a nossa realidade. O que tem acontecido, o que aconteceu há um tempo conosco na nossa profissão. Então parte daí, a partir da consciência mesmo, que faz essa reflexão. (Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020)

Neste fragmento, percebemos o destaque que Girassol faz ao artigo: Linguagem e alienação da consciência, de Mello (1997), trabalhado durante a pesquisa e sugerido para leitura, por parte das colaboradoras. Menciona suas interpretações, relacionando-as ao processo vivenciado no estudo, o qual como mencionamos, desenvolveu-se na

direção da unidade: pesquisa-formação, no viés dos pressupostos da Pesquisa Colaborativa.

Essa experiência evidenciou posicionamento na direção de se pensar a realidade profissional, por meio dos conceitos presentes no material lido, mediante o entendimento dos significados trazidos pela autora. Poderíamos mencionar que Girassol, movimentou-se em uma forma de pensamento para além da obviedade, como sugerido por Mello (1997), sendo o texto e seus significados, o instrumento de mediação, possibilitador da referida significação.

Falar de si, ouvir o outro e ser oportunizado pelas condições concretas e objetivas que tratam a respeito da profissionalidade, torna-se algo indispensável, uma vez que possibilita o voltar-se coerente à prática, com olhar atento e em perspectiva de consciência e reflexão sobre o que somos, sobre o que fazemos e sobre o que escrevemos ante a prática e possíveis mudanças na direção da transformação social.

O movimento de escuta atenta sobre si, o encontro consigo, por meio do encontro com o outro, ainda que este só o esteja a partir do discurso escrito, põe-nos em alerta, causando muitas das vezes um estado de despertar. Isso pode ser observado nos diálogos a respeito das interpretações sobre o que se leu (textos teórico-acadêmicos e de literatura); como daquilo que se assistiu (documentário); do que se ouviu (músicas) e pelas situações nas quais, as colaboradoras tiveram a oportunidade de se deparar com o retorno dos textos por elas escritos, lidos e interpretados pela pesquisadora e a elas devolvidos; como por aqueles que foram falados (narrativas), transcritos, interpretados e a elas devolvidos para releitura, os quais soaram de modo diferente, visto possibilidade de reflexão, como destaca Violeta:

Você fica com aquela sensação de: meu Deus, eu passei por isso e não lembro! A gente tem essas amnésias repentinas. Mas é muito gostoso a gente ler sobre a gente. De uma outra..., ter uma outra visão de nossa vida. Eu achei muito interessante. Muito interessante mesmo! Foi uma experiência bem significativa. [...] Mexe com certeza. Aí traz as lembranças ainda maiores, aí a gente começa a buscar outras coisas na mente, né, foi bem interessante. Gostei! (Encontro Reflexivo 4, 15 de setembro de 2020)

De modo semelhante Jade-Vine alude:

[...] você faz uma retrospectiva na sua vida, pra verificar como foi que isso aconteceu quem foi que te influenciou, de que maneira se deu esse processo e aí com certeza é bem emocionante. Inclusive pra mim, quando eu fui fazer esse relato, eu fiz assim muito cedo. Bem cedinho mesmo, nas primeiras horas do dia, estava assim com a mente bem fresquinha, e relembrar tudo o que se passou, toda a influência que eu recebi da minha família, pra eu me tornar professora, isso foi muito emocionante. Porque lembrar de como isso

aconteceu, de como se deu, e das emoções que nós sentimos, dos momentos que essas marcas foram construídas pelo percurso, isso aí mexe com certeza. E também nos fortalece. A mim fortaleceu, no sentido de saber um pouco de quem eu sou. Que ser humano foi se construindo nesse processo e de como ele está sendo construído ainda, né. E em relação a ver aquelas primeiras perguntas que falam do que o professor precisa pra atuar, como se organizam os fazeres, essas partes aí, a gente faz uma análise também, uma retrospectiva de como está acontecendo do que eu entendo, de como é ser professor. Então você consegue também fazer uma leitura sobre o que você entende desse processo e o que está aí, o que os teóricos falam diante do que nós lemos, estudamos, nas formações, nos encontros, ou que nós lemos periodicamente, isso aí é muito importante, quando a gente analisa o que escreveu, nós temos uma visão realmente de quem nós somos enquanto profissional, né. É isso que eu penso, quando volta pra gente. (Encontro Reflexivo 4, 15 de setembro de 2020)

O processo formativo só faz sentido, se de fato conseguir voltar-se ao sujeito da formação. Se conseguir atravessá-lo. De outro modo, restringe-se a informação, como compilado e ditos que caem em plano cognitivo, perdendo-se sem que afete e toque significativamente o sujeito da formação, sem que o mexa e o mobilize para mudanças.

Sobre as impressões desse processo, Girassol menciona:

[...] desculpa o meu entra e sai por conta da internet que está ruim. Mas assim, até eu ouvi um pouco do que a Jade-Vine falou, de que quando você fala digamos assim, você não se percebe, nota o que você falou e quando você lê aquilo que foi transcrito, aí você fica: ah! Poxa eu falei isso, poderia ter falado dessa forma ou então deveria ter falado menos ou mais, né. Então, você busca é... reavaliar aquilo que você falou, durante a tua palavra em si, né. Não a tua escrita, porque quando tu escreves, a escrita pode até depois ser revisada. Abrindo um parêntese, dá pra você buscar escrever doutra forma, né. Então, achei interessante esse, né, ver, ler o que eu falei. E gostei muito dessa parte de fazer essa transcrição com todo o cuidado, com todos esses pontos e vírgulas que nós falamos. Achei bem interessante essa atividade que você desenvolveu conosco. Obrigada. (Encontro Reflexivo 4, 15 de setembro de 2020)

No dito de Girassol percebemos o destaque dado à palavra, a qual falada durante os encontros, transcrita pela pesquisadora e devolvida às colaboradoras, deu-lhes a oportunidade de pensarem a respeito de seus posicionamentos, permitindo-lhes análises e abertura a novas interpretações. A fala/palavra exerceu papel fundamental, sendo recurso de mediação na dinâmica que se incorreu sobre a experiência.

Para Vigotski (1991, p. 346-347), a palavra é para a consciência, o que o microcosmos é para o macrocosmos, a célula para o organismo, o átomo para o universo. É o microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana.

A fala e demais formas de comunicação estabelecida é condição indispensável para a existência do homem, e um dos fatores básicos para seu desenvolvimento

psíquico. Isso porque a comunicação é considerada como fundamental para o processo de assimilação da experiência histórico-social acumulada nas gerações anteriores pelos sujeitos, ocorrendo no decorrer das interações entre os portadores da experiência (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986).

Conforme Mello (1997, p. 110),

[...] do ponto de vista histórico-social, a linguagem tem um papel essencial no processo de conhecimento da realidade, uma vez que é o tecido material com que opera a consciência. Nesse sentido, a linguagem é elemento determinante da consciência. Ao compreender essa determinação, é importante não perder de vista que a realidade, no entanto, é primária em relação à linguagem, existe independente do homem que fala, e sendo assim, não é a linguagem que cria a realidade [...]. A linguagem é reflexo da realidade que se impõe sobre ela. Assim sendo, a linguagem é o elemento que reflete a realidade na consciência, e não cria, portanto, nem a realidade nem a consciência. No entanto, o fato de refletir a realidade objetiva não significa que a linguagem não tenha qualquer papel ativo no conhecimento da realidade e na constituição da consciência. Ao contrário, a linguagem é o universo dentro do qual a consciência trabalha e busca sua referência, é a expressão material da consciência. A consciência reflete e retrata a realidade objetivamente existente que o homem conhece e transforma, e faz isso por meio da linguagem, ou seja, tendo o significado da palavra como unidade fundamental do processo dinâmico do conhecimento.

Nesse sentido, a experiência vivida durante o estudo, em seus momentos de diálogos contribuiu para que tivéssemos condições de enquadrar o que se conhecia e o que se ia conhecendo sob alguma generalidade ou conceito, de modo a categorizar a realidade. Envolveu, portanto, “a reflexão e a refração da realidade numa relação de ação recíproca entre o indivíduo e o mundo - a vida, o fazer prático do homem - da qual resulta o conhecimento”, (RUBINSTEIN, 1965, p. 47).

As significações e categorias emergidas sobre as quais refletimos e refratamos a realidade objetiva nesse tempo, seguiu no entendimento de que tudo o que foi criado e/ou significado pelas colaboradoras, o foi decorrente das apropriações obtidas ao longo de suas existências, de suas atividades sociais e relacionadas ao que aqui tivemos a oportunidade de sinalizar. Os sentidos pessoais decorrentes construíram-se em um processo de ligações e relações específicas dentro do sistema maior de relações e ligações que a significação carrega consigo. Assim, continuidades e transições formativas em planos de significações relacionais.

Aplicando a tese de Vigotski (2000, p. 24) quando declara que “[...] qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas,” consideramos que as funções psíquicas relacionadas a capacidade de reflexão e interpretação, apresentadas pelas

colaboradoras nesse processo, desenvolveram-se a princípio socialmente, vindo a ser internalizadas de forma individual decorrente da mediação do outro (pesquisadora e demais colaboradoras), momento em que, integradas à psique do indivíduo, passaram a funcionar autonomamente, confirmando a noção vigotskiana a respeito da natureza cultural do desenvolvimento do ser humano.

3.1.3 Eu, professor na creche: sentidos sobre o fazer profissional

A formação profissional conduz-se por vivências em sentido de continuidades, rupturas e transições. No que se refere ao docente, o contexto de trabalho é espaço concreto, no qual as ações educativas ganham visibilidade, mediante o que se aprendeu anterior a inserção na profissionalidade e das novas aprendizagens, que as relações atuais demandam.

Ao inserir-se em espaço profissional, o professor em sua atividade evidencia o que aprendeu a respeito do ser docente, quer seja a partir do que obteve enquanto informação acadêmica quer seja mediante as experiências que vivenciou enquanto discente, ou ainda àquelas decorrentes do que lhe foi apresentado na dinâmica familiar e/ou expectativas comunitárias. Na inter-relação dessas facetas, elabora os sentidos e significados a respeito de sua prática, os quais são peculiares a dinâmica que se estabelece no entrecruzamento interacional premente, formando a visão que vai tendo de si (eu-pessoal/eu-profissional e daquilo que se estabelece no cotidiano do seu fazer (prática profissional).

As vivências mobilizadas durante a pesquisa possibilitaram a emergência de quatro subcategorias empíricas relacionadas ao sentido do fazer profissional da professora em situação de creche e que implicam em questões que se relacionam ao sentido do ser e estar professora naquele espaço, ou seja, aos processos identitários que as atravessam em decorrência de sua atividade profissional.

3.1.3.1 Amor, cuidado, sensibilidade

O ato de pensar sobre certas questões, por meio do que o outro nos sinaliza, certamente não é uma tarefa fácil. O exercício do pensamento nos conduz a busca de significações profundas, a respeito das apropriações presentes nas falas e discursos manifestos nas narrativas, sobre os quais devemos tomar cuidado para não inferirmos

juízos inverídicos a respeito das relações existentes entre linguagem, pensamento e realidade de determinado contexto e dinâmica implícita.

Durante o exercício de unitarização e emergência de categorias, caminhos próprios do tipo de análise que elegemos para a interpretação dos dados obtidos, a saber: análise textual discursiva, no que se refere a relação entre ser e fazer profissional do professor na creche, colocamos em suspensão inicialmente, a categoria empírica: Amor, cuidado e sensibilidade.

Para melhor compreensão do achado, construímos o quadro abaixo, apresentando os posicionamentos das professoras colaboradoras em relação à categoria.

Quadro 5- Condição do ser e fazer profissional na perspectiva do amor, cuidado e sensibilidade

<p>1 O professor precisa ter amor à profissão. Dedicção ao trabalho, atenção e carinho para com os bebês e crianças bem pequenas. Respeito aos pais e parceria com eles. (Girassol, Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020)</p>	<p>2 Muito amor. O professor precisa saber qual a realidade de seu aluno. Temos um papel muito importante no desenvolvimento de uma criança. Precisamos proporcionar experiências que ajudem a criança a desenvolver suas capacidades cognitivas: atenção, memória, raciocínio, entre outros. (Copo-de-Leite, Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020)</p>	<p>3 Ser professor na creche é prazeroso. Amo às crianças. São encantadoras. O ambiente me faz bem. A equipe me encanta. (Margarida, Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020)</p>
<p>4 Ser professora na creche é ser um profissional que tenha perfil para trabalhar com bebê e crianças pequenas. É ser uma pessoa sensível e maternal. (Rosa-Menina, Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020)</p>	<p>5 [...] Amar, cuidar, brincar. E aí nos quatro eu coloquei o primeiro: Eu coloquei um futuro melhor. Eu sempre, é... Esse ano eu... nós pegamos uma turma de classe bem baixa, e então assim, da gente ver assim pai sem expectativa, e as crianças também. Então, a gente procura passar pra eles, que eles têm valor, porque eles realmente têm valor. Então, quando nós passamos a amar, a gente começa a valorizá-los como pessoas mesmas, como pessoas humanas, seres humanos. Então, eu coloquei aqui: com um futuro melhor. Vê-los brilhando. Vê-los sendo alguém na sociedade. Então, o amor faz com que é...eles enxerguem isso. Porque o amor é à base de tudo. Então quando você ama</p>	<p>6 Mas eu acho que são quatro palavrinhas que representam o ser professor da Educação Infantil. O primeiro que eu coloquei foi sensibilidade. Eu acho que o professor da Educação Infantil ele precisa ser sensível ao contexto do aluno; ele precisa ser sensível ao retorno que o aluno dá; existe também a mudança da criança sair do ambiente familiar e ir a primeira vez para o ambiente escolar. E a gente precisa ser sensível com essa troca, com essa transformação na vida deles. A segunda palavra, carinho. Eu acho que isso representa muito bem o professor de Educação Infantil. Principalmente porque estamos lidando com crianças pequenas. Com crianças que ainda veem</p>

	<p>uma pessoa, ela se transforma né? Então, eu vejo isso: um futuro melhor para cada uma delas. A segunda foi: cidadãos do bem. Então, onde hoje eles moram. Eles moram numa área de risco. Então nós até passamos por situações difíceis ano passado. Tivemos que duas vezes ficar trancados na creche, por situações de muito perigo, aonde a polícia estava lá presente, atrás de tráfico. Então essas crianças elas vivem nesse meio. O meu desejo é vê-los, realmente uns cidadãos do bem. Ver alguém importante na sociedade. Sendo um professor, sendo um doutor, sendo um policial. Alguém do bem mesmo, né. A terceira foi dignidade. Então, que eles se tornem, eu botei aqui o cuidado. Eu já falei do cuidado. Mais o brincar, então vê-los assim, homens e mulheres dignos, né, na nossa sociedade. E o quarto foi sucesso. Nós, é... apesar de serem crianças, nós temos como valorizá-los, né. Passar pra eles o valor deles. Então eu botei aqui sucesso em todas as áreas deles. Sucesso como homens, como profissional, como pai, como mãe, enfim né..., eu vejo isso naquelas crianças. Eu torço por eles, porque é uma vida muito triste a que aquelas crianças levam. Então esses quatro itens eu coloquei pensando no bem estar deles. (Copo-de-Leite, Encontro Reflexivo 5, 22 de setembro de 2020)</p>	<p>na família o seu porto seguro. Que têm muito medo de muitas coisas. A terceira palavra, orientador. Que é nós professora da Educação Infantil somos vistas como exemplos, na maioria das vezes, né. A primeira paixão da criança é o professor, né, e principalmente o professor da Educação Infantil. É nesse professor que ele vai se espelhar em diversas coisas. Então eu coloquei orientador. E a última, criatividade, porque o professor da Educação Infantil precisa ser criativo. Ele por mais que não seja, ele vai tentar ser, vai buscar ser. E eu acho que essas quatro palavras elas complementam o ser e o fazer pedagógico na Educação Infantil. (Violeta, Encontro Reflexivo 5, 22 de setembro de 2020).</p>
<p>7 [...] E a segunda etapa eu coloquei aí o cuidar. Daí eu imaginei, eu lá na creche com as crianças, (Sorrir) no parquinho. Porque sempre quando elas vão brincar eu fico de olho, para que elas não se machuquem, não tenha nenhum acidente. Então esse também é um... é ser professor na creche. É o cuidar. Ter o cuidado com a segurança das crianças, a higiene, não só cuidar, mas também orientar, daí eu coloquei aqui em cima (aponta ao desenho), o professor está envolvido com o coraçãozinho, que tem que amar aquilo que faz para poder cuidar das crianças, e tem um livro ali em cima também, porque até pra cuidar nós precisamos ler, saber o que nós estamos fazendo, por isso que nós somos</p>		

professores, né. E aqui felicidade porque eu vejo que o professor se realiza quando suas crianças, seus alunos estão felizes. Porque se eles estão felizes é porque você está desenvolvendo um bom trabalho com eles. (Margarida, Encontro Reflexivo 5, 22 de setembro de 2020).

Fonte: A autora, 2020.

Quando retomamos a história da educação de crianças na primeira infância percebemos que a mesma em seus momentos iniciais, inscreveu-se de maneira dicotômica. Para a criança abastada economicamente, existia a possibilidade da frequência aos Jardins de Infância, estruturas organizadas nos moldes educativos influenciados pelas teorias pedagógicas ou de desenvolvimento, emergentes e vigentes à época. Às crianças pobres, à possibilidade de ingresso em creches, as quais refletiam a noção assistencialista e higienista de se tratar o infante das camadas populares naquele momento histórico. Os espaços educativos diferenciavam-se, e apontava-se o direcionamento da perspectiva do cuidado à criança menos favorecida, como elemento culturalmente compensatório.

Durante muito tempo, a concepção do cuidado desarticulada da noção de educar, no contexto de creche, apresentou-se como parâmetro de ação, o que foi se alterado a partir do momento em que esta realidade, constituiu-se em fase primeira da Educação Básica.

Como etapa da Educação Básica, coube a Educação Infantil, organizar-se na perspectiva do que se demanda ao processo educativo, para além do contexto familiar.

Uma nova concepção em relação ao papel que os espaços coletivos formais de educação devem exercer junto a educação de crianças na primeira infância, precisou ser construída. Educar e cuidar nos direcionamentos educativos para a referida fase passou a ser compreendido como processo indissociável, demandando ao profissional que atua neste cenário, entendimento significativo desta relação e desdobramento coerente ante ao fazer pedagógico a ser vivenciado no citado espaço.

É importante destacar que muitas das vezes, ao observarmos práticas e analisarmos discursos a respeito da realidade de creches, ainda percebemos postulados que nos conduzem a colocar em suspensão tais elementos, o que nos leva a pensar na necessidade de continuidade de esclarecimentos e reflexão a respeito das implicações no processo de formação do professor, e conseqüentemente, das crianças de nosso tempo.

Para a formação do docente continuamos a ver como indispensável o entendimento desta relação. É importante considerarmos que apesar dos estudos nessa direção, o fazer do professor na creche pode ainda se apresentar imbuído de dicotomias, ou muita das vezes como pressuposto transicional, ora evidenciando um discurso que

carrega a importância da indissociabilidade entre o educar e cuidar, ora manifestando discurso e prática na direção de uma postura compensatória, quase maternal como podemos observar na fala presente no quadrante de número 5, no quadro acima exposto.

O posicionamento especificado, com viés de discurso afetivo, aponta a preocupação da educadora com o futuro das crianças. A mesma, denota a questão social na qual as crianças estão inseridas, mencionando a importância do seu fazer, no agora, de modo a amenizar situações futuras.

Sabemos que o trabalho no contexto da Educação Infantil (creche e pré-escola), segue na direção de oportunizar no presente, a vivência de experiências diversificadas, a fim de potencializar e apoiar o desenvolvimento cultural da criança, no agora. Não negamos que as experiências possam imprimir memórias afetivas e apropriações que se estabelecem em tempos outros do desenvolvimento do sujeito, contudo destacamos que para a atividade pedagógica em cotidiano de Educação Infantil este não deve ser o objetivo primordial.

A fala da colaboradora traz uma tônica maternal, aparenta posicionamento em direção ao cuidado e a compreensão do processo educativo na infância como base para momentos vindouros, assemelha-se a discursos percebidos em contexto familiar, quando os cuidadores/parentes projetam “destinos” ao futuro dos entes queridos.

Não queremos tecer críticas pejorativas ao posicionamento emitido, pois entendemos o direcionamento afetivo que se incorre nessa visão, mas trazer à reflexão as concepções que estão latentes no discurso apontado, as quais conseqüentemente manifestam-se na postura do professor, norteando as atividades pedagógicas nesta frente, o que acreditamos demandar mudança de paradigma em torno da questão.

Creche é espaço educativo, o cuidado deve ir à direção do reconhecimento e vivência significativa da experiência, da situação social de desenvolvimento atual da criança, não na direção do viés preparatório ou antecipatório, como tônica assistencialista/higienista, de modo a fazer do contexto, a configuração de um espaço de vigília, predisposição de hábitos e direcionamento de condutas.

Como observado, ainda localizamos no imaginário do docente que trabalha na creche, posicionamentos permeados por concepções no viés de ênfase ao cuidado com base assistencial, o que requer mais diálogos a respeito da mudança necessária ante o que precisa vir a ser no fazer destes educadores.

Não queremos minimizar os modos de atuação percebidos, mas mobilizá-las na direção de outros saberes, a partir do olhar reflexivo a respeito do que devemos pensar e fazer, no sentido da construção de uma visão para além da obviedade.

Defendemos a concepção de que a formação do professor na creche, na atualidade, incorre-se com o desafio de construir um corpo de conhecimentos, que contribua para compreender profundamente a prática em expansão neste espaço. Sinalizamos que devemos estar atentos às diretrizes e normativas orientadoras para esta fase, sem, contudo, fazer das mesmas, “receita” para constituição curricular, uma vez que o currículo na Educação Infantil dever emergir das práticas e experiências cotidianas, que são vivas, diversas e múltiplas.

Destacamos neste íterim que existem modos de pensar diferenciado, que se apresentam no imaginário do professor, decorrente do que historicamente veio se formando ao longo de sua história de vida, o que na maioria das vezes não dialoga com o corpo de conhecimentos objetivos e formais necessários a se pensar a profissionalidade atual. Neste entremeio lembramos o posicionamento de Freire (1992, p. 155) quando menciona que “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. Nesse sentido é que acreditamos que mesmo manifestando um postulado que precisa ser refletido e modificado, a colaboradora da fala citada, encontra-se aprendendo no caminho, encontra-se fazendo esse caminho, visto inserir-se na realidade de creche há cerca de dois anos.

Após o momento em que a narrativa foi pontuada e a partir do que localizamos em outros postulados, possibilitamos pelo trabalho colaborativo, leituras (teórico-acadêmicas) e diálogos que permitissem o pensar sobre posicionamentos que considerávamos passíveis de reflexão e ressignificação, o que pode ter contribuído para mudanças, que só teremos certeza se assim ocorreram se tivermos novas oportunidades de encontros ao longo da trajetória profissional, e que nestes, sejam-nos permitido por novamente em suspensão tais implicações.

No que se refere à questão do amor e da sensibilidade, percebemos que algumas educadoras os apontam como qualidades indispensáveis ao exercício da docência na creche. Podemos observar isso, nas narrativas expostas nos quadrantes: 1, 2, 3, 4, 6 e 7, do quadro presente nesta subseção.

Por um lado, o sentido do amor apresenta-se como sinônimo de gosto pela profissão, de gosto pelo que se faz e satisfação ao fazê-lo. Parte do princípio de que o professor precisa identificar-se com a dinâmica de trabalho em que está envolvido. Por outro lado, denota-se como sentimento que permeia relações, como algo necessário no trato com as crianças, no qual se afeta e é afetado pelo outro, construindo um caminho de felicidade recíproco.

O modo como aqui nos referimos a respeito da interpretação das narrativas, parece um tanto romântico, mas acreditamos que merece destaque. Qualquer que seja o trabalho que realizamos ao longo da vida, necessitamos nele estar com inteireza. Isso envolve responsabilidade pelo que fazemos, competência teórica, técnica e humana ante o fazer. O amor e a sensibilidade como requisitos humanos devem fazer parte dessa dinâmica, de outro modo, podemos desenvolver insatisfação ante ao labor, medos, resistências e posturas defensivas, que dificultam as relações nos espaços de trabalho, causando adoecimento e sendo muita das vezes demanda para afastamentos dos contextos laborais. Trabalhar envolve relações, as quais podem resultar em satisfação ou causa de sofrimentos.

Segundo Dejours (1987), o trabalho:

[...] é aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar incluindo o saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar. [...] Trabalhar não é somente produzir, é também transformar a si mesmo [...].

Quando a insatisfação permeia o cenário de trabalho, o corpo adoce, o sujeito manifesta comprometimento em suas capacidades de refletir, interpretar, reagir, criar, podendo inclusive apresentar comportamentos agressivos ou embotamento afetivo.

O profissional na verdade necessita que a condição ética e estética de pensar o mundo em suas relações, faça parte de sua formação humana. Nesse contexto, cabe o amor e a sensibilidade. Cabe a ideia de uma educação e processo formativo que dialogue com a razão sensível, com o pensamento aberto e livre, permitindo ao sujeito que se constrói o diálogo com o lado humano e poético da vida, no qual sua constitucionalidade desenvolve-se no viés da *poesis*, na dinâmica da sensibilidade.

Realço o posicionamento das professoras, quando destacam os elementos anteriormente discutidos, a respeito de sua constitucionalidade, contudo acredito que suas percepções devam agregar o sentido do desafio da globalidade, da complexidade, no qual não se pensa de maneira recortada, não se fragmenta, mas se compreende

enquanto totalidade, enquanto tecido interdependente, interativo e inter-retroativo. Assim afetos, sentimentos, cognições e instâncias psíquicas superiores como um todo, fazem parte de uma unidade, neste caso, da unidade professora, sujeito histórico que carrega dentro de si, significações e sentidos apropriados do universo cultural no qual veio se inserindo, e que de maneira dinâmica agora são seus. A partir dos tais, tem condições de pensar e recriar o seu entorno, ressignificar suas atividades, dando-lhes novos sentidos em continuidade e descontinuidades históricas.

Ainda, a respeito do amor, chama-nos a atenção o que Freire (1997, p. 18) menciona, ao tratar do fato de que como professores, devemos estar atentos as armadilhas ideológicas. Sabemos e já mencionamos sobre a importância dos afetos e posturas humanizadas quando das relações em contexto educativo, isto é necessário. Contudo, não podemos confundir amor com docilidade/silenciamento, não podemos perder de vista o “direito e dever de lutar pelo direito de sermos nós mesmos, de optar, de decidir, de desocultar verdades”.

[...] A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece [...]

[...] O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos [...] (idem, p. 9).

Ao longo dos encontros na pesquisa, em diálogos e estudos de materiais propostos para reflexão junto às colaboradoras, sinalizamos a respeito da condição de amorosidade em Freire (1997, p. 38). Acreditamos que a professora em situação de creche deva se apropriar dessa condição, sendo-lhe uma tessitura premente e indispensável à prática.

Nas relações vivenciadas durante a pesquisa e pelo que nos foi possível localizar, destacamos que a mesma se apresenta como elemento em suspensão, que precisamos proporcionar mais espaços e momentos discursivos em torno da temática e implicações, ante ao vir a ser profissional na creche. Ante ao que ali precisamos lutar por estabelecer, o que envolve interações com um tipo de amor para além de relações afetivas, constituindo-se no que Freire (1997, p. 38) chama de “amor-armado”.

É preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e

para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar.

3.1.3.2 Professor como orientador

O reconhecimento das crianças, inclusive bebês, como sujeitos de direitos. Mais especificamente, sujeitos de direito à educação pública, em espaços coletivos, fora dos contextos privados familiares, inscreveu o professor da Educação Infantil em suas fases creche e pré-escola, como profissional que deva ser capaz de articular experiências enriquecedoras junto às crianças quando do fazer pedagógico; compreender suas funções e papel social nesta frente, ao lado do profundo conhecimento dos sujeitos com quem trabalha urge como necessidade ante a concretização desse direito.

Sabemos que desde o final do século XIX, no Brasil tivemos experiências de educação escolar de crianças entre zero e seis anos de idade, contudo a expressão “Educação Infantil”, referindo-se a primeira etapa da Educação Básica, somente foi designada a partir da LDBEN 9.394/96, embora a Constituição de 1988, já reconhecesse o direito à educação das crianças nessa faixa-etária, algo também reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

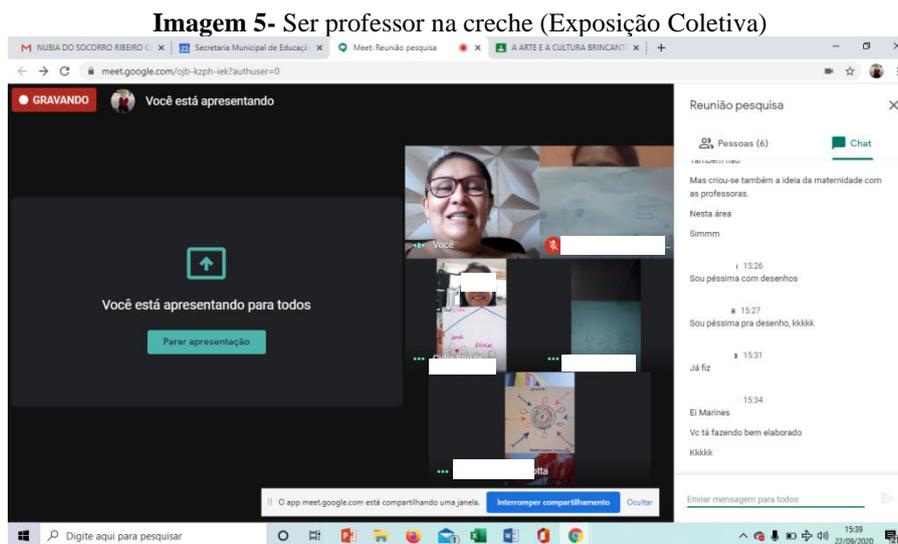
Para o cenário estabelecido pós LDBEN (1996), implicou a emergência da construção de um corpus e pensamento sobre o papel educacional e social do professor na Educação Infantil. Superar posturas que posicionavam as educadoras como substitutas da família e da mãe, seguiu como demanda formativa, considerando que para tal se necessitaria de profissionais com formação adequada ao exercício do cuidar e educar crianças na primeira infância.

A referida normativa definiu que para atuar nesse contexto seria necessário ser professora com formação em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a obtida em nível médio na modalidade Normal, o que em algumas realidades equivaleu ao antigo Magistério (2º Grau). Temos aqui o reconhecimento da figura da profissional docente junto ao trabalho na Educação Infantil.

Na letra da Lei isto estava claro, contudo em termos de fazeres e práticas pedagógicas convenientes à condução do trabalho neste espaço, isso continuou e continua a ser algo a se julgar necessário, visto percebermos a existência de discursos e posicionamentos conceituais e procedimentais que implicam na necessidade de processos formativos, que ofereçam condições de se pensar o pensamento, de se analisar o fazer, de se discutir sobre as condições de trabalho, enfim de reconhecer, pensar e

compreender a profissionalidade, o papel social do professor, em nosso caso, daquele que atua na creche.

Sobre isso, importante se fez destacar o posicionamento de Violeta, no Encontro Reflexivo 5, em 22 de setembro de 2020, quando junto as demais colaboradoras, realizou o desenho representativo sobre o ser professor na creche, conforme se percebe na exposição abaixo:



Fonte: A autora, 2020.

Sobre o desenho produzido, Violeta menciona:

Significa que a professora está segurando as mãos das crianças e levando elas longe... Mas é justamente isso quando eu coloco o orientador, o guia, né. Aquele que vai te conduzir pela mão. É exatamente o papel do professor, conduzir pela mão, né. Mostrar, exemplificar. Ser alguém de... é... de interesse a ele, que ele queira ser parecido.

Nesse postulado percebemos que o entendimento do professor como orientador, como o guia, semelhante a noção histórica atribuída ao papel do pedagogo, destaca-se na fala exposta.

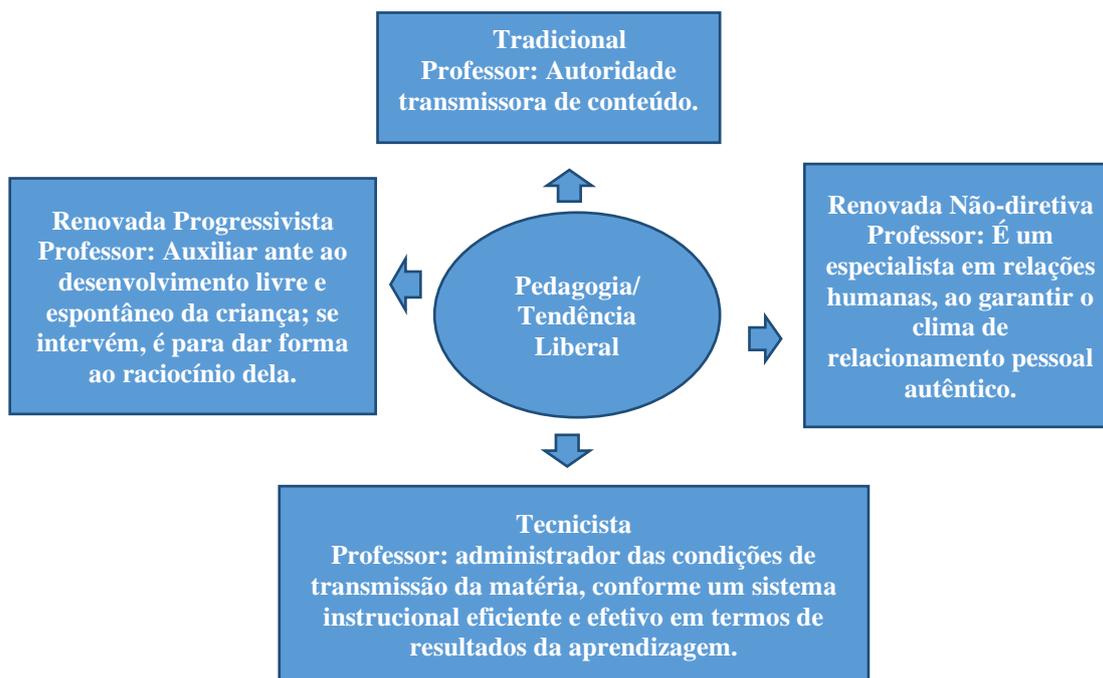
Ao longo do tempo muitas foram as noções atribuídas ao papel do professor, refletindo o momento cultural e político da sociedade à luz dos movimentos sociais e filosóficos da época. Em postulado referente a tendências pedagógicas, Libâneo (1992) faz alusão há dois grandes grupos de Pedagogias, as de natureza Liberal (Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada não-diretiva, Tecnicista) e as de natureza Progressista (Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos).

As tendências liberais, apesar das peculiaridades, que as distinguem ante as manifestações na prática escolar têm em comum o fato de defenderem a predominância

da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, refletindo os ideais postulados pela doutrina liberal, a qual é a base justificadora do sistema capitalista.

Para exemplificar o modo como o professor é visto, e o papel que ele exerce no cenário dessas tendências, utilizaremos uma configuração, a qual de maneira sintética apresenta noção a respeito da figura do docente, no interior da referida Pedagogia e das Tendências pertinentes. Abaixo, segue a imagem referente:

Organograma 1- Tendência Liberais



Fonte: A autora, 2020.

Percebemos que na Pedagogia Liberal (Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista), apesar das distinções, a escola e o professor têm por função:

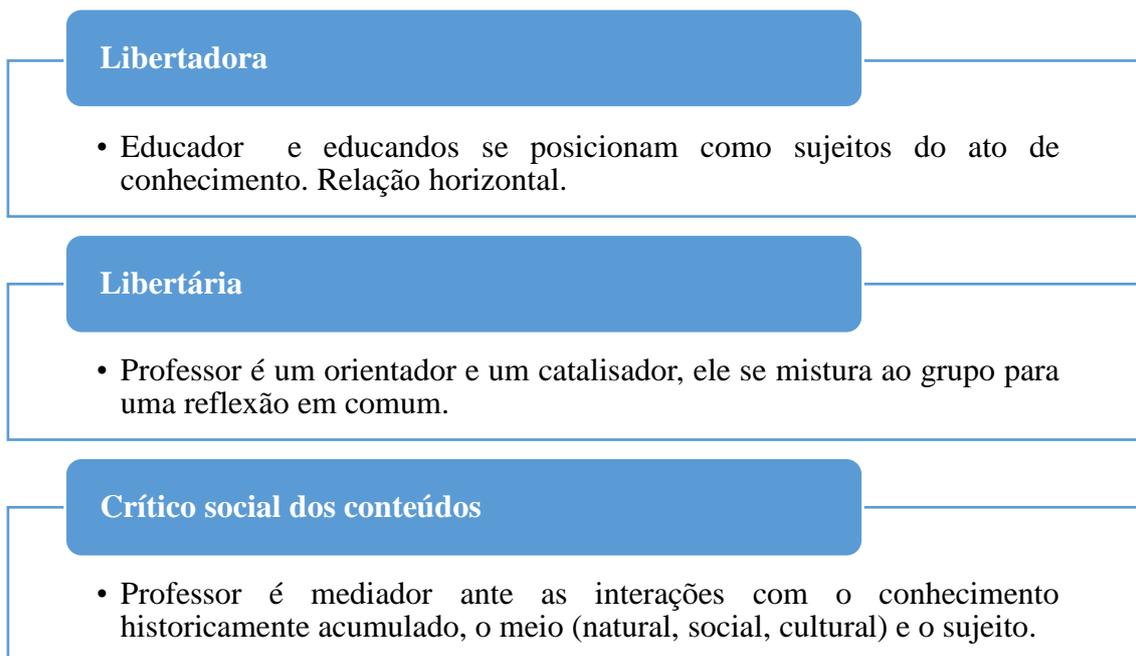
[...] preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1992, P. 6-7).

A Pedagogia de natureza Progressista (Libertadora, Libertária, Crítico social dos conteúdos), diferenças conceituais e metodológicas a parte, têm em comum a valorização da atividade pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. O

espaço educacional apresenta-se como contexto de mediação entre o individual e o social, visando à construção do saber reflexivo e criticamente elaborado, promotor de mudanças e transformação social.

Ao professor, nesta Pedagogia, de acordo com as tendências que nela se inscrevem, estabelece-se a seguinte compreensão:

Organograma 2- Tendências Progressistas



Fonte: A autora, 2020.

No contexto das tendências pedagógicas percebemos uma conotação genérica a respeito do papel do educador.

A dinâmica dos agrupamentos apresenta-se como uma maneira didática de se tentar entender a referida realidade, tendo como norte o tipo de escola pública a época de sua elaboração, na qual a Educação Infantil, ainda não se apresentava como etapa primeira da Educação Básica, tampouco com a ideia obrigatória de matrícula para o público-alvo, a partir dos quatro anos de idade. A caracterização da docência voltava-se quase sempre para a figura do professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A figura do professor na Educação Infantil, território ainda em expansão, não se apresentava como hoje esperamos que se instituisse, o que nos leva a acreditar, que no que se refere a essa questão, o cenário urge por um status que o identifique como tal. Nesta frente, necessita-se que se construa um corpus de conhecimento, que contribua

para se pensar o papel daquele que medeia às relações educativas em espaços coletivos e não familiares de educação de crianças.

Atualmente, na maioria das vezes, a compreensão que se tem a respeito desta figura, envolve um misto de elementos permeados por noções historicamente construídas e presentes nas tendências pedagógicas, e pelo ideário em torno do papel social que o docente exerce ante as demandas do Ensino fundamental em seus processos de escolarização.

Na Educação Infantil entender o professor como aquele que orienta, conduz, guia pela mão a criança, não responde ao que significativamente se inscreve para a educação das infâncias de nosso tempo.

Nesse ínterim peço permissão para descrever fragmentos de um texto de Rubem Alves, assistido em um documentário, que denota o seguinte:

Eu estou pensando há muito tempo em propor o novo tipo de professor. É um professor que não ensina nada, não é professor de matemática, de história, de geografia. É um professor de espantos. O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares, estão nos livros. É ensinar a pensar. Criar na criança essa curiosidade. Pra mim esse é o objetivo da educação: criar a alegria de pensar. [...] A missão do professor não é dar as respostas prontas. As respostas estão nos livros, estão na internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade, criar a alegria de pensar.

Quando penso a educação na primeira infância vejo que o papel do educador deve conduzir-se nessa direção. A criança neste período vivencia um processo de descobrimento do mundo. O adulto mais experiente configura-se como aquele que na interação deve “apresentar” o universo de significados a criança. Este processo é dinâmico e deve se dar como sinaliza Alves, como “uma provocação de espantos”.

Na maioria das vezes as relações cotidianas acabam por conduzir os pequenos à esta direção. A educação informal por ter um cunho mais aberto, acaba por possibilitar experiências em que a curiosidade e o estímulo ao pensamento, são demandas do dia-a-dia, e assim se vai construindo as primeiras impressões do mundo. Destacamos, contudo, que isto não é consenso, nem regra, que se aplique a todos os sujeitos, pois somos conhecedores de situações em que as crianças desde cedo, são privadas de experienciarem suas infâncias, sendo tolhidas de vivências enriquecedoras, por parte de seus familiares/cuidadores.

A ideia do cerceamento ou da educação direcionada, moldada, previamente decidida, permeia os espaços escolares desde momentos remotos. Ao se configurar a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, essa noção, agregada ao

ideário do cuidado, acabou, inicialmente por se conduzir ao trabalho junto à criança. Ainda é comum percebermos neste cenário, representações a respeito da figura do professor como aquele que orienta, que prepara, que conduz, que diz o que é, e o que tem que ser feito.

Acreditamos que o papel do educador na Educação Infantil deva ser mais que isso. O professor deve seguir na direção de ser um instigador de curiosidades, sendo um apresentador de possibilidades às inquietações das crianças, aos seus “espantos”, à sua curiosidade. Deve oportunizar um leque de experiências, que contribuam para que a criança do seu modo, e com sua parceria, mergulhe no mundo de significados que a cultura na qual está inserida lhe permite apropriar, mediante os sentidos que o tempo histórico que vivencia lhe possibilita obter.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ter a criança em seus “espantos” e necessidades como centralidade. O professor ante a essa demanda deve se organizar tendo olhar e escuta atenta. Não cabe mais a noção, na qual a criança é vista como alguém que não tem vez, não tem voz, ao contrário, é ouvindo suas vozes, que o professor deverá conduzir a prática educativa no sentido da atividade pedagógica necessária. Para isso, acreditamos que a representação que melhor se adéqua a figura do professor na Educação Infantil, seja a de um adulto mais experiente, que medie interações que garantam os direitos de aprendizagem das crianças, a partir do contexto de suas vivências e universo relacional nas culturas nas quais estão inseridas.

Respeitando o tempo e o espaço no qual as mesmas se localizam, o professor como condutor de elementos de mediação deve planejar situações que provoquem na criança, o que Alves denomina de “espanto”, o qual é disparador de ideias emergentes, de pensamentos sobre, de busca de respostas, ainda que não as formais/conceituais. Nesse sentido o educador apoia as crianças em suas reais necessidades, favorecendo a sua apropriação de mundo, aproximando-as dos significados e sentidos da sua cultura, e assim contribuindo para que elas sejam apoiadas em seu desenvolvimento enquanto humano.

Isso é mais que ser um orientador/condutor, é se colocar no lugar do movimento, do não pronto e do possível. O que requer disponibilidade. Na realidade do trabalho na creche, a disponibilidade do professor se dá em um contexto relacional múltiplo, que envolve o contato próximo com o corpo das crianças quando do cuidado educativo, no qual o docente observa preferências estéticas e de bem-estar, de modo a favorecer o

autoconhecimento e relação positiva da criança consigo mesma, Silva (2016, p. 66), às interações que envolvem as experiências sociais, afetivas e culturais adequadas à fase/idade em que as crianças se encontram.

No sentido de apoiar o desenvolvimento da criança em sua dinâmica educativa, o professor deve compartilhar ativamente com as famílias, o cuidado e a educação das mesmas. Essa aproximação possibilita compreensão ampliada a respeito dos sujeitos envolvidos no processo, contribuindo para o estabelecimento de um clima de confiança, elemento necessário para a construção do diálogo e comunicação indispensável ao estabelecimento de parceria que deve existir entre familiares e educadores na Creche.

Apoiar o desenvolvimento da criança deve levar em consideração as características por ela apresentada no momento de vida, as quais são manifestas em modos peculiares de interação, comunicação e aprendizagem, no qual a brincadeira faz parte das condições essenciais de comunicação dessa faixa-etária. O professor precisa compreender a comunicação contida nessa interação. Embora para criança a brincadeira possua um fim em si mesmo, no contexto da Educação Infantil pode ser potencializada e ampliada, de modo a contribuir para o desencadeamento de outras situações de aprendizagens.

[...] a professora da Educação Infantil encontra-se em posição privilegiada não apenas para reconhecer tais características do ser humano nos primeiros anos de vida [...], como também para criar condições para que meninos e meninas encontrem na instituição de Educação Infantil as boas condições para viver plenamente o tempo da infância. (SILVA, 2016, p. 73)

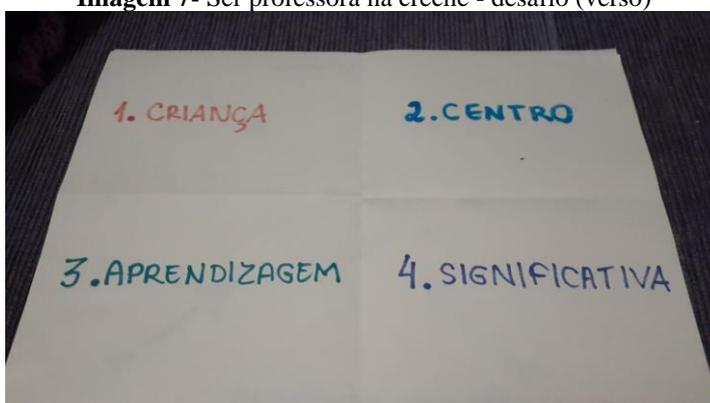
3.1.3.3 Profissionalidade como desafio: aprendendo a ser na caminhada

Múltiplas são as maneiras de manifestarmos o que nos é buscado enquanto concepções a respeito das questões que nos são demandadas. Em atividade realizada com as colaboradoras na pesquisa, no Encontro Reflexivo 5 realizado em 22 de setembro de 2020), buscamos por meio da projeção de desenhos, a síntese do entendimento a respeito do que é ser professora na creche (o passo-a-passo da atividade encontra-se nas descrições contidas na seção primeira deste escrito, quando tratamos da caminhada ante a construção dos dados e no apêndice 10).

Abaixo, seguem as figuras de Jade-Vine, destacando posicionamento relacionado à atividade solicitada.

Imagem 6 - Ser professora na creche - desafio (frente)

Fonte: A autora, 2020.

Imagem 7- Ser professora na creche - desafio (verso)

Fonte: A autora, 2020.

A noção de desafio relacionada ao ser professora na creche destaca-se no desenho projetado e nos posicionamentos de Jade-Vine, desde as falas iniciais, nos primeiros encontros da pesquisa.

Ser professor na creche mais do que nunca é um desafio. Devido uma série de vivências que nos são possibilitadas e desafios do cotidiano; Um desafio dia após dia, pois há todo um contexto em que nossa turma de creche está inserida. As famílias são distintas, assim sendo as crianças bem pequenas cada uma com suas particularidades, suas emoções, suas particularidades. No meu caso, que atuo em CMEI, não tenho professora auxiliar (no caso, não há 02 professoras para a turma). Ainda, dentre outros desafios, algumas vezes as demais colegas das outras turmas, não auxiliam e/ou não consideram, não se lembram desta outra modalidade presente no CMEI. Assim, posso afirmar que ser professor na creche é uma tarefa árdua. (Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020)

A colaboradora em seu enunciado traz à tona os desafios que se estabelecem ao professor no cotidiano de creche, fazendo alusão a singularidade de suas vivências visto trabalhar com uma realidade que requer atenção e necessita de apoio e parcerias no processo. É importante ressaltar, que o atendimento do público-alvo de creche (0 a 3

anos de idade), na cidade de Manaus, nem sempre é realizado em espaços físicos denominados como Creche. Existem muitas crianças na referida faixa etária, que são atendidas em Centro Municipais de Educação Infantil (CMEI), que em sua maioria atendem a Pré-escola (4 e 5 anos), e ainda em Escolas de Ensino Fundamental.

Quando as mesmas vivenciam os processos educativos nestes espaços, o contexto da docência não recebe duas professoras para atuação, como ocorre nos espaços físicos denominados como Creche.

O trabalho com a criança nessa faixa etária por necessitar de formas de educação e cuidado minuciosos, visto a especificidade da idade, precisa agregar os mesmos direitos que as salas de atendimento que funcionam no espaço Creche. Nesse sentido Jade-Vide ressalta o elemento desafiador, agregando ainda o que denota e destaca como peculiar a criança. Faz breve alusão às configurações familiares como distintas, e conseqüentemente, à criança que se insere nesta diversidade. O desafio nesse ínterim se alarga, visto a complexidade que envolve a docência com bebês e demais crianças em um cenário que apresenta múltiplas interações, diferentes expressões culturais e maneiras de perceber o mundo e as relações nele inseridas.

Segundo Richter (2016, p. 33),

O desafio da Educação Infantil, nos dias de hoje, é construir um pensamento pedagógico a partir de nossa história de interações entre as diferentes expressões culturais. Encontro que, historicamente, herdamos de uma formação cultural que tonaliza modos regionais e configura a diversidade nacional não apenas como nosso patrimônio cultural, mas também como encontro dinamizador de saberes e fazeres cotidianos.

O entendimento do espaço educativo como local de encontro de saberes e fazeres, considerando as peculiaridades do trabalho a se desenvolver, sem perder de vista o sentido da ação social e pedagógica a que se destina, é algo que não pode ser perdido de vista, pois de outro modo, o elemento desafiador que pode ser visto como mola propulsora de soluções cristaliza-se como elemento que impede a construção de práticas exitosas.

O desafio na creche segue inscrito na necessidade de se construir um pensamento pedagógico, que considere a dinâmica das interações ali configuradas, a importância do estabelecimento do diálogo, da partilha de saberes e modos colaborativos de intervenção que valorize os atores ali presentes em suas relações e formações culturais distintas.

Quando realizou o desenho, exposto nas figuras 5 e 6, Jade-Vine ao socializá-lo, seguindo as orientações para a atividade, mais uma vez realçou a questão do desafio, como podemos ver no fragmento de fala abaixo:

Esse é o meu desenho. O meu desenho é um alvo. [...] eu nunca vi esse desenho não. Fui eu que pensei mesmo, quando a professora disse, baseado na minha resposta do que é ser um professor na creche. Porque pra mim ficou bem claro isso, pra mim é um desafio. Então eu coloquei. Eu desenhei um alvo e aí eu fiz várias setas. Eu inclusive fiz de pincel, aí eu usei várias cores, várias setas para atingir aquele alvo. Nos vários círculos que têm que compõem que vão fechando esse alvo, eu coloquei a palavra criança, também eu usei várias cores pra representar diferentes tipos de crianças, diferentes lugares, né. Porque são vários círculos que compõem o alvo. É coloquei as várias setas que é pra atingi-lo, claro é um desafio. Então são várias influências que vêm sobre a vida da criança. E nós estamos alinhados para mediar, né. Pra mediar realmente, essa relação dela com o mundo, mas ela como um ser tem muitas coisas ao encontro dela. E em contrapartida o mesmo desenho saindo do alvo, eu usei também várias cores, eu usei assim uns balõezinhos de pensamento, são vários balõezinhos de pensamento, que representam que cada criança é um ser individual e que precisa ser considerado, né. O que vai ao seu encontro também deve ser considerado, porque ela vai pensar de maneiras distintas. Apesar do mesmo, de um mesmo direcionamento em que se encontram todas as crianças pode partir algo diferente, de cada cabecinha que elas são. E as palavras que têm a ver a partir do que tem aí... a minha palavra número 1 é criança, que ela é o centro. Ela é o sentido de eu ser professor na creche. Então ela é a número 1, a principal, eu coloquei criança. Número 2, eu coloquei o centro. Número 3, aprendizagem porque ela é o centro da aprendizagem, né, deve nortear ao redor dela. E o 4, significativa. Além delas se relacionarem, criança – centro – de aprendizagem significativa. Por que eu penso que se eu enquanto professora pensar que ela, que a criança é o centro, eu sempre vou estar indo e voltando para verificar se essa aprendizagem está sendo significativa, porque muitas vezes o que é significativo para um não é para o outro. Principalmente por causa dos diferentes contextos que essa criança está, onde ela está como ela está o que ela está sentindo. Então é... foi esse o meu desenho e as minhas palavras. (Encontro Reflexivo 5, 22 de setembro de 2020)

Jade-Vine mais uma vez aponta as implicações que envolvem o trabalho desafiador do docente na creche, ressalta elemento importante, quiçá fundamental para a prática profissional que ali se estabelece que é a compreensão da criança como centralidade na dinâmica pedagógica. Conforme o Art. 4º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, documento que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, 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.

Como sinalizado nas figuras 5 e 6, a criança deve ser o centro do processo, o alvo a ser alcançado, de onde também são demandados os direcionamentos para a organização do trabalho pedagógico. Está atento a isso, é indispensável ao educador de crianças. Nessa direção ele necessita observar tudo que se relaciona a criança, ao seu entorno, as suas motivações, as suas relações e necessidades pertinentes. O professor precisa desenvolver a habilidade de ver e escutar sensivelmente a criança.

[...] conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas – pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão (KRAMER, 2014, p. 5).

É desenvolver o que Rinaldi (2012); Gandini e Edwards (2002); Edwards, Gandini, Forman (1999), na bibliografia italiana denominam como escuta. A escuta é um processo de observação atenta, no qual o educador esforça-se por ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando todas as possibilidades de descobertas destas do/no mundo, seus interesses, sua curiosidade, procurando entender minuciosidades, no dito e não dito. Aqui, valorizam-se detalhes, narrativas diversas, impressões sobre as coisas, inclusive sobre o que se considera “insignificantes”. É um movimento de estar-se sensível ao cotidiano e as relações nele presentes.

Para o professor na creche isso é fundamental, é elemento central como sinaliza Jade-Vine, é alvo que se precisa atingir, sendo posicionamento indispensável para se dar visibilidade às crianças e às suas manifestações, possibilitando-as a se colocarem de modo criativo ante à sua realidade (KRAMER, BARBOSA, 2016).

Ser professor na creche é desafio sim, mas também possibilidade da realização de um trabalho, no qual crianças e professores como produtores de cultura encontram-se, transformam-se e renovam cenários, atravessando e sendo atravessados por intensas mudanças, e por novas configurações de subjetividades.

3.1.3.4 Professor como aprendiz: Interação e formação

O professor carrega em seu processo formativo, a responsabilidade de agregar conhecimentos, informação e atitude política, que permitam a condução de práticas pautadas em autonomia e criatividade, ante ao desenvolvimento das atividades relacionadas ao fazer pedagógico que se constrói em espaço de trabalho.

Compreendemos a formação como um processo ininterrupto, que agrega tempos históricos, coletivos e pessoais distintos, nos quais aquilo que vamos nos tornando arrasta a história das vivências anteriores a inserção profissional. Junto a essas experiências, somam-se as aprendizagens decorrentes do ingresso em espaços formais de educação, bem como as advindas do adentrar em campo profissional, no qual as interações demandam a necessidade de novas apropriações, visto sentidos estabelecidos na dinâmica emergente.

A formação agrega elementos da trajetória de vida dos sujeitos, que ao serem (re) significados, mediante a aproximação com os saberes de natureza científica, podem oferecer bases que conduzam o profissional a posicionamentos críticos, responsáveis, competentes, politicamente esclarecidos, ante a dinâmica de trabalho. Segundo Freire (1997, p. 12):

[...] a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar.

O pressuposto freireano destaca a importância de pensarmos o processo formativo pelo viés do educando, em detrimento aos “pacotes” estabelecidos por aqueles que julgam possuir o conhecimento, a partir de ideias e produções estabelecidas em espaços institucionalizados outros, sem que não seja aquele no qual o professor está mergulhado. Pensa-se formação, exterior a vivência e a prática concreta do educador, muitas das vezes tendo-se concepções genéricas como se cada realidade pertencesse a um mesmo plano de experiência.

Quando pensamos a formação inicial (graduação), formação continuada (pós-graduação) e formação permanente (contínua) é preciso situar o aprendiz, de maneira significativa no processo. É preciso que o mesmo seja ouvido, participando ativamente da construção de sua dinâmica formativa, a fim de que se sentido sujeito da mesma,

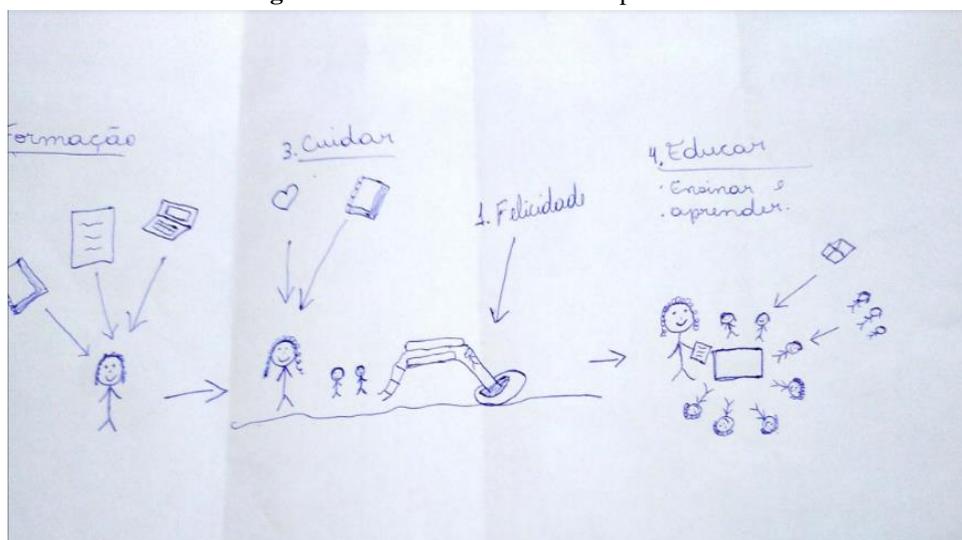
adote postura não defensiva, abrindo-se às possibilidades de aprendizagem, e assim, cresça profissionalmente.

Por um lado, o professor na concepção de aprendiz, torna-se centralidade em seu processo formativo, por outro, por ser profissional em construção, e com a responsabilidade de mediar às relações formativas junto aos educandos, torna-se sujeito aberto as aprendizagens que decorrem das múltiplas interações, que vivenciam nesse processo e que dão sentido à sua prática.

Na primeira infância, o professor vivencia em seu processo formativo, as peculiaridades que o trabalho junto às crianças pequenas demanda, e importante se faz ouvir o que as educadoras pensam a respeito dessa realidade.

Em atividade realizada Encontro Reflexivo 5, realizado em 22 de setembro de 2020, tivemos a oportunidade de dialogar e refletir sobre essas questões. Neste dia utilizamos como atividade a produção de desenhos, seguida de respostas por escrito ao seguinte enunciado: “Gostaria que você fizesse um desenho que representasse o que é ser professora na creche”. Margarida apresentou a seguinte produção:

Imagem 8- Professora: um misto de possibilidades



Fonte: A autora, 2020.

E seguiu mencionando:

(mostra o desenho) A primeira parte eu fiz esse desenho aí, no caso eu pensei no professor mesmo. Primeiramente, o importante aqui, é a felicidade, eu numerei felicidade, estava bem aqui, eu numerei primeiro é ser feliz. Aí o segundo é a formação, que o professor, pra ser professor de creche tem que ter uma boa formação. Tem que estar sempre estudando, se atualizando aí eu coloquei aí os desenhos dos cadernos, livros, e é textos. Coloquei até um notebook aí, que também é necessário escrever, né. Sempre ler e escrever, estar refletindo. E a segunda etapa eu coloquei aí, o cuidar. Daí eu imaginei...

eu lá na creche com as crianças, (sorrir) no parquinho. Porque sempre quando elas vão brincar eu fico de olho, para que elas não se machuquem, não tenha nenhum acidente. Então, esse também é um... é ser professor na creche. É o cuidar. Ter o cuidado com a segurança das crianças, a higiene, não só cuidar, mas também orientar, daí eu coloquei aqui em cima (aponta ao desenho), o professor está envolvido com o coraçãozinho, que tem que amar aquilo que faz para poder cuidar das crianças, e tem um livro ali em cima também. Porque até pra cuidar, nós precisamos ler, saber o que nós estamos fazendo, por isso que nós somos professores, né. E aqui, felicidade, porque eu vejo que o professor se realiza quando suas crianças, seus alunos estão felizes. Porque se eles estão felizes é porque você está desenvolvendo um bom trabalho com eles. E por último eu coloquei aqui, eu fiz o desenho da professora e as crianças na rodinha, né, e lá em cima tem duas crianças, tem duas setas apontando para duas crianças, eu coloquei, tem uma casinha e três pessoas que representam a família. Então, aqui eu coloco o educar que é ensinar, mas também aprender porque tanto professor ensina como aprende, e eu levo isso muito pro momento da rodinha, que é onde o professor sempre leva uma novidade, mas ele sempre, as crianças sempre levam alguma novidade, onde o professor sempre aprende muitas coisas, né. Eu aprendi assim, sempre muitas coisas na rodinha. Então, pra mim, ser professor na creche é também aprender com as crianças. E é isso. (Margarida, 22 de setembro, 5º Encontro).

Margarida destaca a importância da formação que o professor precisa ter a fim de educar e cuidar de crianças na creche. Menciona o papel fundamental do estudo, da leitura, da escrita no processo construtivo do educador. Sinaliza o fato de que é na interação com a criança, que se constrói a figura do professor de/na creche. E realça o fato de aprender com as crianças.

Em direção semelhante Jade-Vine menciona:

Primeiro o professor precisa ter bem claro que ele é um profissional na área da educação, que sua prática é norteada por conceitos buscados em aportes teóricos que estarão sempre relacionados entre si. O professor também precisa se identificar enquanto pessoa com este cenário de creche. Precisa ter em mente que sua atuação diante dos atores sociais da creche é permeada de particularidades desses agentes com quem ele vai se relacionar de forma humana e profissional. O professor precisa se apropriar de leituras que deem suporte ao seu trabalho, compreendendo a avaliação e a auto avaliação como processo permanente em seu fazer pedagógico. (Encontro Reflexivo 5, 22 de setembro de 2020)

As menções denotadas evidenciam a percepção das professoras a respeito do processo de formação em sentido formal, destacando-o como elemento indispensável a profissionalização. Ao contrário de outros momentos históricos nos quais não se dava a real importância a esse elemento, visto não se terem critérios para eleição dos sujeitos destinados ao trabalho com crianças na creche, salvo serem mulheres, de antemão “predestinadas” a maternidade, não se atentando para o quesito formativo específico a inscrição, que hoje se demanda para este contexto.

Ser professor, e em específico professor na creche, requer muito mais que uma escolha focada no gênero, no caso feminino, embora isto pareça ser uma constante na realidade manauense.

Baseado em dados obtidos na SEMED, e mediante contato próximo com educadores no contexto de creche, não localizamos professores do gênero masculino, em regência nos espaços coletivos e não familiares de educação da primeira infância. Na Rede Municipal de Ensino de Manaus, essa é uma questão a se colocar em suspensão, para que estudos vindouros possam ser desenvolvidos, visando situar especificidades relacionadas. Embora esse não seja o nosso foco neste momento de estudo, achamos importante evidenciá-lo.

Sobre o ser professora na creche, Rosa-Menina, no Encontro Reflexivo 3, ocorrido em 01 de setembro de 2020, menciona que a educadora “precisa ser graduada, ter perfil e gostar de trabalhar com crianças pequenas, pois cuida e educa de forma lúdica, sabendo que toda ação tem intencionalidade.”

Ainda, neste encontro, Margarida destaca que a professora: “Primeiro, deve gostar do que faz. Ser paciente, ter uma boa formação. Boa comunicação com os pais. Também precisam buscar novas ideias, novos conhecimentos. Estar sempre pronta a aprender.”

Os posicionamentos mencionados nos permitiram destacar elementos indispensáveis nesta frente.

Como elemento de profissionalização, os processos de formação do professor que atua na creche, precisam se alargar, construindo um corpus de conhecimento a partir da escuta dos docentes que estão à frente nestas práticas. Necessitam de aproximação com os estudos e pesquisas atuais em torno da área, abrindo espaço para discussões, socialização de experiências e reflexão a respeito dos fazeres. Precisam aproximar tempos históricos, tendo as professoras como centralidade nesse processo de imersão. Como prática educativa, precisam se desenvolver com seriedade, como menciona Freire (1997, p. 32)

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Ser e tornar-se presença marcante junto às crianças no tempo de hoje, contribuindo contiguamente para a sua formação, e na mesma perspectiva, conduzir-se para que estes assim também se tornem, é algo que urge nesta dinâmica. Na experiência da pesquisa, pelo que localizamos nas narrativas, este é um discurso que se faz presente no ideário das educadoras, contudo, realçamos a necessidade que novos estudos, em temática semelhante sejam realizados, de modo a se buscar conhecimento a respeito daquilo que se pensa e fala, na concretude e evidência enquanto prática social vivenciada no cotidiano das creches em nosso município.

Imagem 9- Tessitura

The diagram shows four staves representing woodwind instruments, each with a sequence of notes and brackets indicating specific timbral qualities:

- Picc. (Piccolo):**
 - fraco abafado
 - luminoso robusto
 - brilhante potente
 - penetrante
- Fl. (Flute):**
 - fraco abafado
 - luminoso robusto
 - brilhante potente
 - penetrante
- Fl. alto (Flute Alto):**
 - atraente mas facilmente coberto
 - luminoso robusto
 - menos característico
 - suave pouco usado
- Ob. (Oboe):**
 - denso
 - palhetado doce
 - tênue. menos característico
 - tende a ser comprimido

Fonte: <http://musica.ufma.br/>

Como o conjunto de notas que se repete em uma peça musical, o que constitui a tessitura, assim se constrói a melodia da vida, em movimentos e timbres distintos, formando os ruídos existenciais, que dão sentido a caminhada em seu percurso de continuidades e descontinuidades históricas...
 (Goreth Vasconcelos)

4 TESSITURAS E MOVIMENTOS CONSTITUCIONAIS EM TERRITÓRIO DE CRECHE: MEDIAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Ao nascer, as crianças começam imediatamente a fazer a mais difícil das aprendizagens: compreender os signos trocados pelos seres humanos ao seu redor e apropriar-se deles para se fazer compreender pelos outros. As crianças fazem isso segundo seu método próprio, que é o método de todos os seres falantes: não começando pelo começo, mas sim inserindo-se sempre em um tecido de circulação que já começou, [...] (LÓPEZ, 2016, p. 16).

A creche é um entre outros espaços da vida das crianças, que se insere como contexto de circulação da cultura. Aos sujeitos que a frequentam, ocupa parcela significativa de seu tempo, o que nos leva a considerar a importância e dinâmica nela construída, visto ser na relação entre os pares, e com o outro mais experiente, que a criança nas/pelas interações e brincadeiras amplia seu repertório de mundo, apropriando-se dos significados presentes na dinâmica circundante e desenvolve-se como humano.

Sendo um espaço em expansão existe a necessidade de compreender que neste contexto educativo, as realidades infantis, os espaços culturais diversos das infâncias, às peculiaridades do momento de desenvolvimento em que as crianças se encontram, devem ser o ponto central do processo, daí a efetivação de uma prática pedagógica que potencialize tais elementos, de modo a apoiar a criança nos campos experienciais que precisa vivenciar, a fim de aprender e se apropriar do universo cultural que a rodeia.

A creche é assim, um cenário de ricas aprendizagens. O professor quando entende o papel significativo que desempenha neste espaço, pode vir a mediar situações favoráveis ao desenvolvimento da criança, fato nem sempre ocorrido, se considerarmos as experiências iniciais, quando da implantação das primeiras creches no Brasil.

Com o objetivo de atender a demanda de mães trabalhadoras, que em decorrência do desenvolvimento urbano-capitalista, adentraram ao mundo do trabalho, surge no Brasil, as primeiras creches. Tal acontecimento datou de meados do século XX, carregando em sua concepção, o paradigma higienista social vigente, cuja noção em torno da educação compensatória às classes populares, figurava como pano de fundo.

Segundo Kuhlmann Jr. (2005), no Brasil, as creches surgiram atreladas ao aumento das associações profissionais e filantrópicas, relacionadas à ideia de uma intervenção social com base científica, que atendesse as novas demandas da sociedade republicana. Tais demandas inseriam-se dentro de um projeto de higiene social, que incluía aspectos jurídicos, médico-higienistas e religiosos, com o propósito de diminuir

a mortalidade infantil e manter um atendimento de assistência social, de cunho moralista, para disciplinar as camadas populares.

Em outro extremo, realizava-se a educação das crianças, financeiramente abastadas, as quais frequentavam os jardins de infância. Estes possuíam metodologia preocupada com o desenvolvimento infantil, nos moldes do que se vinha discutindo à época a respeito da devida educação para a infância. Assim, para a criança pobre, figurava uma educação nos moldes assistencial-custodial compensatório (higiene, alimentação e guarda); para as mais favorecidas, um modelo pautado no desenvolvimento infantil, com atividades de natureza lúdica ou preparatória para etapas posteriores de ensino. De acordo com Kuhlmann Jr. (2005, p. 53-54), inicialmente, “foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos [...]” para este segmento.

Percebemos neste contexto, que para a criança frequentadora da creche, o caráter educacional possuía uma tônica assistencial de cuidado, o que para os jardins de infância já se revestia de uma natureza pedagógica com práticas escolarizantes, relacionadas à produção de “trabalhinhos”, à reprodução de modelos e ao manuseio de materiais como: tinta, papel, cola, tesoura. Aqui, inscreveu-se o binômio cuidar e educar, dissociado na prática institucional em decorrência do acesso e desigualdade entre os grupos sociais, ao frequentar os primeiros espaços institucionais de educação, para além do lugar da família.

No Brasil, a realidade atual da Educação Infantil, visando superar essa dicotomia, aponta o cuidar e o educar como processos indissociáveis à prática pedagógica no trabalho com crianças. O cuidado na conjuntura atual adquiriu o sentido de apoio ao desenvolvimento do sujeito (MARANHÃO, 2011), uma vez que ao nascermos, dotados de uma natureza biológica, ainda não possuímos as ferramentas necessárias à sobrevivência como humanos.

Nesse contexto compreendemos que é na interação com o outro, que adquirimos a dimensão do social, da cultura, dos valores que permeiam o universo que nos cerca, e a apropriação dos signos e elementos que possibilitarão nossa humanização. Logo, por conta das características próprias dos primeiros anos de vida, como pessoas em desenvolvimento, a criança vai se constituindo “no contato diário com os adultos e com outras crianças, aprendendo sobre o próprio corpo, sobre o corpo do outro, sobre os objetos, sobre a natureza e sobre o ambiente em que estão” (SILVA, 2016, p. 65). Ao

mesmo tempo em que recebe segurança, conforto, alimentação e cuidados lhe é possibilitado aprendizagens de atitudes, à compreensão de si, do outro e do mundo, conduzindo-nos ao entendimento de que, cuidar e educar apresentam-se em um contínuo em movimento.

É importante, contudo, destacar que a noção de educação neste universo ganha uma dimensão ampla, não se restringindo aos aspectos cognitivos e preparatórios para o Ensino Fundamental. Educar na Educação Infantil, não se refere à constituição de uma escolinha para crianças, com treinos de caligrafias, exercícios mecânicos e todo um processo antecipatório da técnica de alfabetização.

Conforme o artigo 8º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, [s.p]),

[...] a proposta pedagógica da Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Educar nesta conjuntura envolve a vivência de experiências diversas, que possibilitarão aprendizagens de diferentes conteúdos, processos, técnicas, procedimentos, bem como dos elementos que envolvem a dimensão do cuidado, como atitudes, compreensão de si, do outro e do mundo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017), considerando os eixos estruturantes (interações e brincadeiras), apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), deve ser assegurado ao público-alvo que compreende a esta etapa, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a fim de que tenham condições de ampliar seu universo cultural. Tais direitos estão especificados do seguinte modo:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas; **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais; **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando; **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades:

as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; **Conhecer-se e construir** sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 25).

Para que estes direitos sejam garantidos, no contexto da BNCC, apontam-se cinco campos de experiências, que devem ser atentados quando da organização do trabalho pedagógico, que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada um desses campos, no documento, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos por faixa-etária (bebês 0-1a6m, crianças bem pequenas 1a7m-3a11m, crianças pequenas 4a-5a11m).

Na atualidade brasileira, ante a dinâmica de implantação do referido documento, esta é mais uma questão que o professor na creche deve atentar, visto o mesmo ter caráter normativo e se apresentar como definidor do:

[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação-PNE. (BRASIL, 2017, p. 7).

Para além das questões normativas, ao pensarmos a respeito do fazer do professor de creche, e que pode implicar na constituição identitária profissional que se constrói neste contexto, sintetizando o que anteriormente falamos, e retomando o que já sinalizamos em outras seções desta tese, acreditamos que alguns elementos devem ser considerados, a saber: compreensão das peculiaridades advindas da faixa-etária dos sujeitos com quem se está trabalhando; atenção às vivências com as infâncias presentes no espaço cultural da creche; consideração das interações, brincadeiras, comunicação e aprendizagens que se entrelaçam aos processos de educar e cuidar manifestados na instituição não doméstica de educação (MARANHÃO, 2011, KISHIMOTO, 2010). Relacionado a isto acreditamos ser necessário como elemento formativo, a emergência do conhecimento/consciência das implicações decorrentes da história de vida e formação profissional do professor, de modo a conduzi-lo a pensar a criança que foi, e o sujeito/profissional que agora se constitui no encontro com as crianças e infâncias de nosso tempo.

Ante a esta questão, compreendemos que urge para o universo da Educação Infantil, no que se refere ao posicionamento docente, a construção de um pensamento pedagógico complexo, que se relacione contiguamente, a construção da identidade do professor em situação de creche. Postulamos sobre a necessidade de emergência de sentidos que possibilitem o sujeito educador a pensar a respeito de si, do seu fazer, do vir-a-ser profissional, em um processo de compreensão ampliado, sobre o seu posicionamento no mundo relacional e profissional propriamente dito.

4.1 A construção identitária do professor de creche: emergência e sentidos

Sabemos que o tempo histórico e as relações sociais/culturais nele inscritas são diversificadas, levando-nos a perceber que as noções que vamos construindo a respeito de determinadas questões, adquirem estatutos distintos ao longo do tempo. A criança e a infância que vivemos há décadas atrás, com as demandas que para nós foram impostas, hoje, revestem-se de sentidos e valores outros, diferentes do que outrora nos fora apresentado. Vivemos com a atual geração, um movimento de encontro de tempos existenciais e históricos distintos.

No ambiente da creche podemos mencionar que professores e crianças, vivenciam o encontro entre sujeitos com tempos e responsabilidades educativas diversificadas, as quais são diferentes de outros momentos históricos, o que demanda complexidade ao ato educativo em movimento.

A educação da criança na creche se estabelece entre dois tempos: tempo adulto e tempo criança (BÁRCENA, 2012), ou seja, entre o encontro geracional do professor (o adulto) e a criança com experiências culturais singulares e diversas. Saber mediar essa relação é um desafio, precisando que fiquemos atentos para que não petrifiquemos concepções que inviabilizariam os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança no tempo histórico que vivenciamos.

Neste contexto acreditamos que o professor, apresenta-se de certo modo, como um “apresentador de mundo” para as crianças, daí a importância da construção de uma prática dinâmica, que se movimenta no sentido da ampliação de experiências, na abertura para o diálogo com diferentes expressões culturais, para a possibilidade de mudanças a partir das interações entre as suas vivências e o novo que se apresenta, buscando sentido para o seu trabalho e para a sua vida.

Segundo Richter (2016, p. 34):

Pensar e realizar uma docência na Educação Infantil que dialogue com os cenários contemporâneos implica abandonar alguns modelos que vincularam o ensino instrumental, aquele da transferência ou da divulgação da informação, a uma relação autoritária e empobrecida com o conhecimento.

Nesse ínterim, emerge a importância da construção do pensamento pedagógico complexo a que fazemos referência e que iniciaremos por estabelecer postulações. Contudo, antes de adentrar em detalhamentos relacionados ao sentido estreito do termo, pedimos licença para o uso da metáfora, a fim de nos encaminharmos nas interpretações relativas à questão. Para tanto, utilizaremos a figuração relacionada ao processo de metamorfose da borboleta em sua transmutação plena, a qual antes de tomar sua forma derradeira, passa por etapas específicas, a saber: ovo; lagarta ou larva; pupa também conhecida como crisálida ou casulo, até chegar ao estágio final, quando se torna um dos mais belos insetos do planeta.

Imagem 10- Metamorfose da Borboleta



Fonte: <https://www.google.com.br>

A imagem acima, refere-se a metamorfose da borboleta e nos lança em um primeiro questionamento: O que isto teria a ver com o que aqui nos remetemos?

Analogias a parte, acreditamos que o desenvolvimento da pessoa em seus vários posicionamentos, entre eles o profissional, possui um pouco de metamorfose. Diferente do processo linear, que ocorre na transmutação da borboleta, o desenvolvimento humano e profissional, segue uma metamorfose em movimento dinâmico, que nos conduz a nos tornarmos o que somos.

Diferente da borboleta que segue um curso natural, o homem sofre a influência das interações e mediações da cultura, a qual ora o aprisiona em casulos, impedindo-o de se constituir borboleta, por não o considerar “pronto”, ora possibilitando situações que o conduzem ao alçar de grandes voos.

Os processos educativos que recebemos desde a mais tenra infância, permitem-nos a vivência de uma diversidade de experiências, que contribuem para a formação cultural que nos atravessa ao longo da vida, e que vai nos conduzindo as formas de ser e se posicionar nos contextos sociais onde interagimos.

Ser/tornar-se professor de crianças atravessa essas implicações.

O docente, à semelhança da borboleta, em alguns momentos de sua trajetória profissional, vivencia fases embrionárias. Figura como se estivesse dentro do ovo, ou em etapas subsequentes, como na permanência no interior do casulo. O significado por trás dessa analogia, segue na direção de destacar que esses são momentos nos quais o professor, aprisionado em concepções pautadas na espontaneidade cotidiana, não consegue coerentemente pensar a respeito do seu fazer.

A falta de reflexão e o não estabelecimento de um olhar para além da obviedade, o impede de ter uma visão mais ampla dos processos, visto está preso em sua “crisálida de conhecimentos”, permeado por saberes simplificados, imediatos, procedimentais diretos, impedidores de uma visão coerente a respeito de sua realidade, de seu entorno, do outro, das circunstâncias e relações constitutivas.

Muitas das vezes, o profissional nessa condição, constrói um caminho sem pensar na caminhada, sem visualizar os percalços do processo, as implicações e marcas que deixa no percurso e pelas quais vai sendo marcado, sem ter de fato consciência do que deseja alcançar e das reais necessidades que motivam a sua atividade. Ele vai fazendo, vai caminhando, vai seguindo e ao mesmo tempo ficando, uma vez que preso em opiniões, informações imediatas, próprias do universo cotidiano agora adaptado, cuja reflexão e pensamento sobre, não se evidenciam como prática premente. O profissional constrói um casulo sobre si.

Irromper o casulo para se tornar borboleta e alçar voos, na direção da consciência de si e da atividade profissional que desenvolve, torna-se uma necessidade inscrita em continuidades e descontinuidades de movimentos, rupturas, reflexão, construção/reconstrução, significação e ressignificação de processos e compreensão de sentidos sobre as atividades nas quais, como sujeito histórico vai se construindo.

É nesse sentido, que consideramos a necessidade da adoção de um pensamento pedagógico complexo, junto à docência na Educação Infantil, conseqüentemente, da noção de um sentido identitário do que se é, e do que se pretende ser na dinâmica premente do ser e estar sendo professor na creche.

4.1.1 Tornar-se borboleta: Desafios ante a irrupção da crisálida, na busca por um pensamento pedagógico complexo

O ser humano muitas das vezes cerceado pelo mundo e por saberes limitantes, deixa de adotar postura reflexiva sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. Isto quando estabelecido, manifesta-se em várias frentes, entre elas, às questões profissionais. Tal posicionamento é herdeiro de uma educação que não questiona e não transgride, que absorve “as verdades” como saberes absolutos, ou as pensa a partir de recortes, de fragmentos, de conhecimentos simplificados, ou seja, por meio de uma educação que não possibilita ao indivíduo, o romper com a crisálida, a fim de que tenha condições de sair do casulo.

Nesse sentido, o que aqui denominamos como pensamento pedagógico complexo emerge como indispensável, visto ser a forma de alargar percepções, na direção de posicionamentos mais conscientes a respeito de si e dos processos envolvidos na profissionalidade.

Propositamente, aqui inserimos o segundo questionamento, o qual desde escritos anteriores vimos mencionando, com o objetivo de despertar a curiosidade do leitor, a saber: O que venha ser o pensamento pedagógico complexo?

O pensamento pedagógico complexo é a maneira de ver o mundo a partir da ótica da integralidade das múltiplas dimensões, ligando aquilo que a tradição cartesiana tendeu a fragmentar, de modo a se seguir e se posicionar pautado na/pela complexidade,

[...] Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo, e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN, 2001, p. 11).

A ideia de um pensamento pedagógico complexo segue na direção de compreender o ser e o fazer profissional como uma totalidade, juntando o despedaçado de si, na tentativa de contextualizar os saberes e integrá-los a seus conjuntos, de modo a se ter sabedoria nos conhecimentos. Isto nos remete a necessidade de um processo formativo, à semelhança do que Morin (2001, p. 11) denomina como “ensino educativo”, o qual parte do princípio que “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajudar a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, tornando-nos melhores, mais felizes, ensinando-nos a “assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (*idem*).

A aproximação com este tipo de educação (formação) possibilita ao docente mobilizar-se pelo horizonte da certeza/incerteza, diversidade e complexidade dinâmica que envolve o humano histórico, e neste caso, o humano profissional na creche, fazendo emergir um modo de identidade de natureza metamórfica e ao mesmo tempo integrativa, cuja característica fundamental é a possibilidade do movimento, mudança e transformação.

Nesse sentido, podemos perceber a estreita relação entre formação e constituição identitária profissional, o que nesta dimensão envolve ousadia, visto por um lado, buscar-se a apropriação de conhecimentos decorrentes da cultura científico-acadêmica e demanda profissional. Por outro, o agregar, mediante postura flexível, dos conhecimentos próprios do que Morin (2001) chamou de cultura das humanidades, o qual permite o diálogo com a Filosofia, Literatura, Arte, Poesia.

Este modo de pensamento possibilita ao sujeito, o desenvolvimento de uma percepção de mundo mais sensível, mais atenciosa, levando-o a adentrar em um universo de conhecimentos amplo, o qual articula os saberes do mundo externo, com os sentidos subjetivos construídos pelos sujeitos, ao longo das interações em sua trajetória de vida, ganhando novos significados, a partir do movimento reflexivo, que o diálogo e a aproximação com o outro permite.

Neste contexto, percebemos a possibilidade do desenvolvimento de um processo formativo que envolve seriedade teórica, com elementos de leveza e poética, permitindo ao docente, a construção de significados, que aproximam tempos, saberes e sentidos. Ainda, valoriza os caminhos por onde ele percorreu a caminhada que vivencia em processo e o que ele projeta no percurso. Nessa conjuntura, compreender as tessituras identitárias que se constroem em torno da docência, envolve elementos da trajetória de vida referentes a pré-profissionalidade, a formação acadêmico-profissional e aqueles construídos mediante a inserção profissional, propriamente dita.

A lógica identitária compreendida no viés do pensamento pedagógico complexo envolve desafio de ruptura, ante ao processo formativo docente de nosso tempo, o qual tanto em contexto de formação inicial, formação continuada e formação permanente (contínua), muito ainda carrega do paradigma da modernidade, que tende a fragmentar, disciplinar, disjuntar, impondo uma forma de conhecimento (teórico/conceitual/acadêmico), visto de maneira valorativa superior aos demais, de modo a separar o que deveria ser tecido junto.

É nesse sentido que defendemos a necessidade do pensamento pedagógico complexo, visto ser uma possibilidade para que o professor da/na creche tenha condições de se compreender como sujeito unidual, significando sua prática, a partir de uma visão de totalidade, de percepção da concretude do processo educativo, de compreensão da materialidade de suas atividades, de sua maneira de pensar a respeito das reações e concepções estabelecidas, de modo a ver o global e essencial das coisas (MORIN, 2000), percebendo o que é tecido junto, bem como a totalidade antropológica e social que o constitui.

Nessa direção, o professor poderá adquirir condições para sair de dentro do “casulo”. Poderá romper com a condição de aprisionamento intelectual e profissional; poderá superar a ideia de “receitas” pré-estabelecidas para a Educação Infantil, motivando-se na construção de práticas coerentes, a partir das interações com os sujeitos envolvidos em seu contexto de trabalho. O docente poderá compreender seu papel, respeitando o cotidiano de trabalho e as relações ali presentes, de modo a perceber e a respeitar as diversas dimensões, os diversos saberes, em uma postura aberta ao diálogo e reflexão.

O professor se revestirá de um posicionamento, de certo modo transgressor, no sentido de romper com a redutibilidade de processos, de fazeres, de saberes, de práticas, aventurando-se na “relação misteriosa entre a ordem, a desordem e a organização” (MORIN, 2014, p. 179). Considerando que,

[...] o todo organizado é alguma coisa a mais do que a soma das partes, porque faz surgir qualidades que não existiriam nessa organização; essas qualidades são “emergentes”, ou seja, podem ser constatadas empiricamente, sem ser dedutíveis logicamente; essas qualidades emergentes retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las a exprimir suas potencialidades. Assim podemos ver com a existência de uma cultura, de uma linguagem, de uma educação, propriedades que só podem existir no nível do todo social, recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos (*idem*, p. 180)

O professor na creche ao sair do casulo conceitual e procedimental poderá encontrar o que Morin (2014, p. 189) denomina como caminho de um “pensamento multidimensional que, é lógico, íntegro e desenvolva formalização e quantificação, mas não se restrinja a isso [...], uma vez que “a realidade antropossocial é multidimensional; ela contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica” (*idem*, p. 189). Ainda, encontrar o caminho de um pensamento dialógico, que quer dizer que “duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca

nessa unidade; [...], o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo” (Morin, 2014, p. 89). Logo, ser professor de crianças carrega a totalidade dessa unidualidade, ao mesmo tempo que se desafia a lidar com a unidualidade das crianças, nos encontros e interações em situação de creche.

4.2 Sentidos emergidos: visualizações prementes

Compreender a dimensão em que se inscrevem as tessituras identitárias das professoras de creche, as quais colaboraram no encaminhamento deste estudo, certamente não foi uma tarefa fácil. Nossa intenção nesta subseção, e dialogando com tudo que anteriormente discutimos, visa socializar os sentidos identitários emergidos no processo de pesquisa, no entrelaçamento dos dados empíricos com os pressupostos das abordagens: Histórico-Cultural e Teoria da Complexidade, seguindo com o desafio de considerar as visualizações prementes, no viés do encaminhamento metodológico com base na Pesquisa Colaborativa, e na noção por nós denominada como pensamento pedagógico complexo em unidade de pesquisa-formação, o que julgamos envolver multirreferencialidade na apreensão do objeto e elementos de bricolagem no encaminhamento do processo.

As análises construídas colaborativamente levaram-nos a organizar ao longo do manuscrito, duas grandes unidades de interpretação, que para efeitos didáticos foram discutidas de maneira separadas, ainda que relacional, nas seções 2 e 3 desta tese. Utilizamos esse artifício, a fim de evidenciar as categorias destacadas pelas colaboradoras em relação aos elementos formativos que dizem respeito ao período que antecedeu a entrada em campo profissional e que têm relação com as histórias de vida primeiras, e aquelas que se relacionam a formação acadêmica e inserção profissional, cuja ligação envolve processos relacionados à educação de natureza formal, em perspectiva de formação docente.

Utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva, a fim de dar encaminhamento a interpretação dos dados emergidos durante a pesquisa, organizamos as unidades de interpretação, “História Progressiva: elementos pré-profissionais” e “Formação Docente e Profissionalidade: o sentido de ser e estar professor na creche”, conforme detalhamos nas seções 2 e 3, anteriormente mencionadas.

Consideramos que tais unidades embora discutidas de modo separado, fazem parte de uma totalidade, a saber: O professor em situação de creche, o qual agrega em

sua unidualidade humana, a dimensão de ser e estar na atualidade, como sujeito em movimento de significação e sentidos diversos, que possibilitam a tessitura do que ele vai sendo em processo.

Nesse contexto emergiu a dimensão do que desde o início orientou o encaminhamento do presente estudo, a saber: Compreender as tessituras identitárias dos professores em situação de creche na cidade de Manaus.

Antes de destacarmos a confluência dos sentidos emergidos durante o estudo, julgamos conveniente trazer à tona elucidações a respeito do conceito de identidade para seguirmos na visualização dos sentidos emergidos durante a pesquisa.

4.2.1 Sobre o conceito de identidade

O senso de identidade é elemento indispensável à construção de noções de pertencimento, sentido estético, valorização de territórios, envolvimento em causas, constituindo-se como um processo construído a partir de interações diversas que desde a tenra idade estabelecemos com a família e espaços primeiros de relações.

Desde que nascemos caminhamos na direção daquilo para o qual, gradativamente vamos nos tornando. À medida que crescemos e as interações sociais movimentam as significações e impressões culturais sobre o ser biológico que nos constitui nos tornamos humanos.

Os contextos, signos, valores e ideias presentes nesta dinâmica, conduzem-nos a apropriações peculiares, que marcam a nossa história. É assim que todo homem carrega em si um pouco da história da humanidade, ao mesmo tempo em que constrói sua história individual, a partir da relação com o outro histórico, tornando-se desse modo, único no universo de significações no qual está inserido.

Nossas escolhas, sentidos, impressões de mundo, são assim, resultado de um dinâmico processo de interações sociais e identificações singulares, que permitem a nós e àqueles que nos circundam, esboçar posicionamentos a respeito do que somos, e/ou do que parecemos ser situando o que em Psicologia, denomina-se por identidade.

É importante, destacar, que desde os tempos remotos, os homens procuram compreender e dar sentido ao termo. Neste processo, a Filosofia teve papel pioneiro e de destaque, o que se evidencia em postulados, inatistas, essencialistas, empiristas e construcionistas, a respeito da referida questão.

Neste trabalho, não temos a pretensão de fazer um retrospecto histórico, a respeito do que se tenha produzido sobre questões conceituais, que envolvem definições em torno do que seja, a identidade. Nosso objetivo, neste momento, restringe-se a trazer a pauta, recortes teóricos, que elucidam a importância do conceito na visão de autores, que julgamos passíveis de diálogo com o que nos propomos a trabalhar.

Iniciamos por destacar que ao longo do tempo, as primeiras noções em torno do termo, postulavam o sentido de identidade como algo enrijecido, fixo, elucidando um posicionamento essencialista, o qual Hall (2015) definiu como concepção de identidade do sujeito iluminista.

A concepção de identidade, baseada nos pressupostos do sujeito iluminista, segue na direção de uma visão central do indivíduo, o qual é percebido como unificado, dotado de razão, coadunando com o entendimento de essência do sujeito, uma vez que ligada ao centro de sua individuação e particularidade. Neste cenário, identidade é vista como algo, adquirido desde o nascimento, permanecendo, essencialmente, o mesmo até a morte.

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao – longo da existência do indivíduo. O centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa (HALL, 2015, p. 10-11).

Nesta concepção a ideia carrega um cunho de rigidez, mediante direcionamento paradigmático essencialista, fixo, individualista do sujeito e de sua identidade.

Contrapondo-se a este postulado, apresentam-se as vertentes que coadunam com a noção de sujeito sociológico, as quais questionando a concepção essencialista do sujeito do iluminismo direcionaram-se para o entendimento de que o núcleo interior do sujeito não é algo autônomo e autossuficiente, antes, formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, as quais mediatizam “os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habita (HALL, 2015, p. 11).

A identidade nesta vertente é entendida como resultado da interação entre o eu e a sociedade, preenchendo o espaço entre o interior e o exterior. “Nesta concepção, o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2015, p. 11). Aqui subjaz a noção sociológica, na qual toda e qualquer identidade é vista como um processo de construção, que possui

origem, finalidade e peculiaridades interligadas a tendências sociais e projetos culturais enraizados em uma estrutura social, carregando deste, impressões de tempo/espaço.

Uma terceira vertente pautada em paradigma pós-moderno situa a ideia de identidade como algo em movimento, não unificado, múltiplo e fragmentado. Sobre isto, Hall (2015, p. 9), argumenta que,

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Analisando questões envolventes a este processo, o referido autor argumenta a respeito dos “aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (*idem*, 2015, p. 9), ou seja, as identidades culturais. Simpatiza com a afirmação de que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas [...]” (*ibidem*, 2015, p. 9), e ao qualificá-las, discute a respeito de suas prováveis consequências.

Para ele, a mudança estrutural que se incorre sobre a atualidade, faz com que o sujeito até então vivido como tendo uma identidade “unificada e estável”, torne-se cada vez mais fragmentado, “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (*idem*, 2015, p. 11), caracterizando o que se denomina de sujeito pós-moderno,

[...] conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2015, p. 12).

O entendimento que perfaz os postulados apontados por Hall (2015), permite-nos perceber, que o termo na terceira vertente, apresenta-se como algo múltiplo, diverso, móvel e muitas das vezes até contraditório em um mesmo indivíduo, manifestando assim a dinâmica flexível e transitória, que caracteriza o tempo atual.

Sobre esta questão, Zygmunt Bauman (2005), discutindo o que ele denomina como modernidade líquida¹⁸, apresenta posicionamento singular. Para este autor, na modernidade líquida as formas de vida contemporâneas, sofrem de um intenso processo de fluidez, mudanças, imprevisibilidade, resultantes de uma dinâmica que se contrapõe a suposta segurança da “modernidade sólida”¹⁹. Caracteriza-se pelo desapego, provisoriedade e o acelerado processo de individualização. É um momento que, ao mesmo tempo se gera a liberdade, e a insegurança.

Bauman entende que na modernidade sólida, as estruturas sociais, concepções e ideias eram vistas com mais “certezas”, portanto rígidas e inflexíveis. A identidade durante esse período era vivida como projeto de vida, devendo ser construída vagarosamente, com esforço, tendo-se o objetivo de se chegar a um ponto final:

A construção requeria uma clara percepção da forma final, o cálculo cuidadoso dos passos que levariam a ela, o planejamento a longo prazo e a visão através de consequências de cada movimento. Havia, assim, um vínculo firme e irrevogável entre a ordem social como projeto e a vida individual como projeto, sendo a última impensável sem a primeira. (BAUMAN, 1998, p.31)

Contrário, a esse posicionamento, no tempo contemporâneo, tal concepção adquire definição de autodeterminação, ou seja, de um eu postulado. Carregando a dimensão transitória destes tempos “as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa” (BAUMAN, 1998, p.112). Identidade neste ínterim,

[...] se revela como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. É algo inconcluso, precário, e essa verdade sobre a identidade está cada vez mais nítida, pois os mecanismos que a ocultavam perderam o interesse em fazê-lo, visto que, atualmente, interessa construir identidades individuais, e não coletivas (FARIA, 2011, p. 37).

A questão aqui é vista de maneira plural, não unificada em torno de um “eu coerente”. Poderíamos assim falar de “identidades”, que nos movimentam, muitas das vezes em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente “deslocadas”.

¹⁸ Tempo presente contrário ao paradigma imposto pela Modernidade, que estabeleceu leis, ordens, modelos, instituições padronizadas, rigidez e polarizações. A modernidade líquida é volátil. As relações humanas não são mais tangíveis e a vida em grupo (familiar, casais, amigos, sociedade...) perde a consciência e estabilidade.

¹⁹ Modernidade sólida é um termo utilizado por Bauman para se referir ao período histórico iniciado pelas transformações clássicas e o advento de um conjunto estável de valores e modos de vida cultural e político. Refere-se a Modernidade.

As ideias sobre identidade pautada nos posicionamentos do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno, salvo diferenças paradigmáticas têm em comum o fato de entender esse elemento por um viés construcionista, passível de mudanças, por isso móvel. Que como tal desloca-se, conduzindo a identificações variadas, historicamente definidas, as quais arrastam a dimensão do modo como vamos sendo formados e transformados, nos contextos nos quais nos inserimos, de modo a carregar, as maneiras pelas quais somos representados e nos representamos nos sistemas culturais que nos circundam.

Nesse contexto, precisar processos identitários profissionais, no caso, o de professores que atuam em creches, recai sobre a dimensão dinâmica que esta concepção carrega, ou seja, todo sujeito antes de se definir como profissional, seja qual for o campo de atuação, é antes um humano, culturalmente constituído. Suas escolhas têm um por que, são feitas em determinado momento histórico, motivadas pelas implicações de sua cultura, das relações sociais que o circundam, das oportunidades que lhes são conferidas, dos condicionantes políticos e econômicos que lhes advém.

Tornar-se profissional é construir-se sobre determinadas condições sociais, culturais e históricas.

4.2.1.1 Sobre a identidade profissional

O entendimento a respeito da dinâmica relação que envolve o sujeito em sua constituição profissional incorre-se em lógica semelhante ao que Hall (2015) discutiu a respeito do processo de construção identitária cultural. Quando o assunto envolve a profissionalidade, percebemos que, historicamente, a ideia de identidade do sujeito iluminista, também figurou ante ao entendimento de questões que envolvem a identidade profissional.

Durante algum tempo, fora comum percebermos em discursos cotidianos e acadêmicos, falas que mencionavam a ideia de profissionalidade, atrelada a questão de “vocação/ dom para”, como se o sujeito ao nascer, trouxesse a essência profissional para o qual tinha sido determinado.

Permeia neste contexto, uma visão de natureza essencialista, a qual justificou/justifica as mazelas decorrentes da dinâmica capitalista, que tendeu/tende a justificar os processos de desigualdades sociais como elementos naturais, ou de responsabilização individual do homem.

Atrelado a esse cenário, sob a noção de trabalho/profissão (ofício), percebemos posicionamentos, com denotação romântica, como o citado por Weber (1967, p. 12):

[...] o homem deve, para estar seguro de seu estado de graça, ‘trabalhar o dia todo em favor do que lhe foi destinado. Não é, pois, o ócio e o prazer, mas apenas a atividade que serve para aumentar a glória de Deus [...] É condenável a contemplação passiva, quando resultar em prejuízo para o trabalho cotidiano, pois ela é menos agradável a Deus do que a materialização de Sua vontade de trabalho.

Ainda,

[...] a avaliação religiosa do infatigável, constante e sistemático labor vocacional [trabalho profissional], como o mais alto instrumento de ascese, e, ao mesmo tempo, como o mais seguro meio de preservação de redenção da fé e do homem, deve ter sido presumivelmente a mais poderosa alavanca da expressão dessa concepção de vida, que aqui apontamos como espírito do capitalismo (*idem*, 1967: 123).

A noção de trabalho neste contexto é vista como elemento de destino e dignidade humana. Sendo fruto da predestinação, para a qual o sujeito de antemão fora vocacionado.

Esta noção figurou durante muito tempo no ideário social, chegando-se a criar instrumentos para levantamento de aptidões e orientações vocacionais, como é o caso dos testes de orientação vocacional/profissional, do universo da Psicologia Organizacional.

Questionando este paradigma e coadunando com a ideia de sujeito sociológico, vertentes da Psicologia Social e Sociologia, posicionaram-se apresentando constructos, que sinalizavam para a ideia de formação humana e identidade, por um viés interacionista, logo, a noção de formação profissional, por um direcionamento construcionista, em detrimento a teoria dos dons/vocação.

Dubar (2005), em pesquisa clássica a respeito de identidades sociais e profissionais na França, no final dos anos 80, ponderou que a identidade profissional corresponde a construções sociais, que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, trabalho e formação, resultado, por vezes, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, de diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Nesse cenário, profissão e identidade profissional, são vistas como construções sociais e não predefinição como pontuava a concepção e teoria dos dons/vocação. Logo, passíveis de discussões, a partir de plano semelhante ao que anteriormente,

mencionamos quando trouxemos à tona a noção de identidade. Ou seja, o sujeito é uma totalidade que sofre das implicações históricas, culturais, sociais e econômicas de seu tempo, isso por sua vez implica no modo como ele vai se constituindo e se tornando, o que perpassa contiguamente, pelas questões de profissionalidade e identidade profissional.

Identidade Profissional é apenas uma das facetas que envolvem o sujeito em sua integralidade. Para compreendê-la necessário se faz ter uma visão ampla sobre a formação do sujeito em sua constituição humana, em sua formação cultural e decorrente formação profissional. Logo, entendimento amplo a respeito das questões que perpassam por concepções acerca do que seja a identidade e constituição de processos identitários, o que julgamos ser algo para além da visão identitária do sujeito do iluminismo, abarcando assim, rupturas, apropriações, formações, deformações, continuidades e descontinuidades históricas, mediante movimento que permite equilíbrio/desequilíbrio de contrários/ opostos, ante as mudanças inerentes do mundo real e do mundo do trabalho.

Nesse contexto, destacamos que mudanças estruturais ocorridas em frentes sociais, políticas, culturais, econômicas, permeadas pelas transformações do processo de globalização e questões envolventes, demandam para o campo profissional atual, impressões de mundo, que questionam, movimentam/deslocam as identidades profissionais até então existentes, entre as quais as relacionadas à docência na creche.

[..] a dimensão profissional das identidades adquire importância particular a partir da compreensão de cada possível configuração identitária que é resultante da dupla transação entre o indivíduo e as instituições e entre o indivíduo em confronto com uma mudança/ inovação e seu passado. Isso é resultado de uma dinâmica constante da socialização profissional e das identidades sociais, que são produtos da articulação entre uma identidade (virtual) atribuída pelo outro e uma identidade (virtual) para si construída ao longo da trajetória anterior (ALVES et al, 2007, p. 279).

Considerando a articulação entre transação objetiva²⁰ e transação subjetiva²¹, presente nessa dinâmica, o sujeito (profissional) poderá ter vivências organizadas “na forma de continuidade, com projeções de si no futuro, a qual se situaria entre a identidade herdada e a identidade visada, em um espaço unificado de realização [...], ou

²⁰ Transação objetiva - a relação que o indivíduo estabelece com seu espaço de trabalho e com a retribuição concreta da contribuição que dá com seu trabalho para o ambiente social (ALVES et al, 2007, p. 279).

²¹ Transação subjetiva - refere-se à relação temporal do indivíduo com a profissão, projeções realizadas para si e a identidade construída ao longo de sua vida, a partir dos contextos sociais e dos valores da identidade familiar (ALVES et al, 2007, p. 279).

de ruptura, situadas entre a definição do eu, oriunda da trajetória anterior, e a projeção do eu no futuro (GOMES, 2013, p. 36)”.

Ancorados no estudo de Dubar (2005), Alves et al (2007), apresentam importante contribuição, quanto ao entendimento do jogo de articulações existentes entre transação objetiva e transação subjetiva, bem como as configurações possíveis para os posicionamentos identitários profissionais decorrentes. Para os autores, as identidades profissionais, podem se apresentar a partir de quatro configurações²², a saber:

1-Configuração Identidade “estável ameaçada”: Sua constituição tem na base uma identidade do tipo “distanciamento”; os elementos que a caracterizam apontam para uma constituição identitária que depende da cultura do mundo do trabalho; os trabalhadores que se enquadram nesta forma têm uma identidade biográfica para si pautada e forjada no local de trabalho, na experiência; aprenderam seu ofício na prática. Por este motivo, não valorizam a formação fora do local de trabalho, considerando que não poderão aprender algo que não seja no viés do aprender fazendo; não se recusam a realizar treinamentos para aprender algum instrumento novo no trabalho, mas se recusam a teorizar para avançar; necessitam saber que pertencem a um mesmo grupo que executa o trabalho como eles mesmos o fazem; esse grupo de profissionais estabelece uma relação (para si) muito direta com o local concreto de trabalho; têm uma relação de muita dependência com o chefe, realizando o que é mandado; as mudanças introduzidas trazem insegurança e os ameaçam; possuem uma relação trabalho-salário muito forte; o trabalho está, para eles, no centro da configuração identitária. A transação objetiva (espaço, contribuição-retribuição) supera a transação subjetiva, pois não “vivem” a progressão profissional, não se imaginam em outras funções, buscando outros locais de trabalho etc; mediante as inovações, com a mudança de foco para “modelo de competências” ficam com identidades dilaceradas; Reconhecem que não atendem mais aos desejos e expectativas dos superiores, mas não têm dentro de si a busca por outras posições e funções; não são passivos, no sentido de se distanciarem das mudanças e exigências, mas reagem se defendendo e resistindo às mudanças, pois já se percebem excluídos.

²² Mantivemos o registro escrito dos autores, visando fidelidade as suas interpretações. A única alteração feita foi que os pontuamos em sequência sínteses separadas por ponto e vírgulas, em vez de parágrafos seguidos como no texto original.

Os professores, nesta configuração, segundo Alves et all (2007, p. 280),

[...] construiriam sua identidade profissional prevalentemente por meio das atividades cotidianas, pela experiência direta, valorizando sobremaneira a aquisição de “saberes práticos”. Que estes não buscam novas formações e estabelecem relações de dependência com a chefia e, mediante qualquer desestabilização nessa relação se sentem ameaçados. Adaptam-se ao sistema, aos programas para atender às exigências, não participando dos processos decisórios. Numa situação de crise, onde “novas competências” passam a ser propaladas/demandadas, pela ruptura na transação subjetiva, ou seja, da relação passado/futuro, vivida em termos de estabilidade e reprodução, sem projeção de futuro, e um não reconhecimento pelos outros significativos da identidade forjada no trabalho, nesta forma de constituição identitária o professor viveria uma “identidade de exclusão”.

2- Configuração Identidade “bloqueada”: Esta configuração se constitui na crise da configuração identitária fusional. O profissional se posiciona como trabalhador “por ofício”, identificado totalmente com a instituição, bloqueia-se ante as exigências do “novo profissional”. Ao bloquear-se executa atividades de forma repetitiva, burocrática, cumprindo tarefas de modo automatizado. Professores nessa condição administrariam seu espaço de trabalho de uma forma estruturada sem mudanças, e embora sendo executores polivalentes, não se sentem reconhecidos em suas individualidades pelos pares, apesar de serem reconhecidos pela escola como professores que alcançam bons resultados. Nas transações subjetivas, estes não se sentem realizados apenas por serem cumpridores dos programas, e isso os levam a perderem a identidade própria, fundindo-se com a escola.

3- Configuração Identidade tipo conformação “negociatória”: Esta configuração se constitui, por meio da conformação “negociatória”, reconstruindo-se numa situação de mudança como a atual, nas transações objetivas (pelo outro) e subjetivas (por si), como uma forma identitária que se mostra como “responsável pela sua promoção (mobilização)”. Esses trabalhadores têm uma história de mobilidade já construída. Dominam saberes profissionais, articulando teoria e prática, como também dominam os saberes da organização. Nesta configuração há uma continuidade entre a transação subjetiva e a transação objetiva. Há colaboração recíproca, empresa/instituição e funcionário. A identidade docente de “responsável por sua promoção” configura os professores que são engajados nas atividades da escola, prevendo a garantia de sucesso da mesma e a sua permanência no emprego, sua promoção na carreira. São professores colaboradores e articuladores de relações que apresentam forte sentimento de pertencimento, concebem a vida profissional como uma evolução permanente.

4- Configuração Identidade “autônoma e incerta”: Esta configuração é constituída nas alterações/complementações do tipo identitário básico “afinitário”, mostrando-se no quadro contemporâneo como uma configuração identitária “autônoma e incerta”; os trabalhadores aqui situados posicionam-se tendo a certeza que valem mais que o emprego que ocupam. Seus cursos de formação continuada, nem sempre têm relação com os desejos da empresa/instituição, a qual nem sempre tem conhecimento que o funcionário está participando dessas novas formações. Estes trabalhadores não manifestam pertencimento à empresa. Por sua vez, a empresa percebe que eles não são motivados pelos interesses dela e que provavelmente não terão, ou não desejarão, lugar no futuro da mesma. Neste caso, a transação objetiva (relação contribuição/retribuição) está a serviço da transação subjetiva, o que Dubar (2005) coloca como uma antecipação da sua trajetória futura não em função das oportunidades ou dos reconhecimentos oriundos de sua empresa atual, mas, essencialmente, com base em sua história passada e em suas formações anteriores. Os trabalhadores nesta configuração buscam em suas relações de trabalho e nas transações com seus superiores os meios de consolidar e construir projetos pessoais, alheios às dinâmicas coletivas da empresa; a identidade “autônoma e incerta”, quando relativa a professores, corresponde àqueles que concebem a sua formação como um investimento pessoal, buscando a capacitação dentro e fora da escola. Definem-se mais pela sua formação continuada, do que por seu trabalho prático. Muitas vezes não criam laços sustentáveis com a instituição escolar, buscando oportunidades dentro ou fora da mesma. Não há sentimento de pertencimento com o grupo da instituição. Esses profissionais têm certa flutuação em sua identidade social, que é definida por eles mesmos, a partir de sua relação com o saber teórico. Há uma tendência desses professores direcionarem suas carreiras para a área acadêmica, por exemplo.

Segundo Alves et all (2007), as quatro configurações identitárias são intensamente vividas pelos professores e remetem a definições de si e dos outros, em um processo de constituição em constante movimento. Em sentido de compreensão semelhante, Gomes (2013, p. 37) pontua:

[...] as identidades estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reestruturação toma, por vezes, a forma de “uma crise de identidade”. [...] cada configuração identitária tem, hoje, uma forma mista no interior da qual as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências da produção e onde as antigas lógicas que perduram entram em combinação e, por vezes, em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social.

Percebemos na atualidade, que a lógica conceitual presente em estudos referentes a processos identitários profissionais, em sua maioria, aponta para um desdobramento que concebe tal constructo por uma dinâmica aberta, plural, em movimento de continuidades, descontinuidades, construções, desconstruções e reconstruções, os quais envolvem crises, conflitos e combinações, na direção de se estabelecer sentidos a respeito do que se vai sendo, do que se entende do ser e daquilo que se pretende tornar. Isto envolve o olhar que o sujeito tem de si, mediante o encontro de percepções, que o outro em suas múltiplas relações vai tendo sobre o mesmo. Poderíamos dizer que seja uma confluência de visões, nem sempre, claramente perceptíveis, visto envolta em dinâmica cotidiana, contexto no qual, não é comum esboçarmos de maneira frequente, postura reflexiva.

É importante destacar que, o fato de não debruçarmos olhar reflexivo sobre determinadas questões, não as isentam de em nós existirem e influenciarem nossas ações, fazeres, atitudes e modos de ir dando sentido às coisas, as pessoas, ao mundo e a nós mesmos.

Percebemos que, é na confluência dos saberes conscientes e conteúdo não conscientes, que construímos os sentidos e modos comportamentais, que permeiam nosso ser no mundo e que dão evidência as tessituras identitárias que nos constituem, de modo a caracterizar os sentidos de pertencimento distintos, que nos envolvem, ao longo de nossa história de vida.

A dinâmica envolta na constituição identitária, é assim, um movimento, que permite ao sujeito, dizer-se em determinados contextos e coletivos, apontando as noções que ele vai tendo a respeito de si, as quais também figurarão de maneira peculiar, na percepção do outro. Poderíamos mencionar, que o senso de identidade, possui elementos de coesão, resultantes das negociações concretas ou simbólicas existentes entre o que Alves et al (2007) denomina como transação objetiva e transação subjetiva do sujeito.

Voltando-nos para o estudo realizado, percebemos que as tessituras identitárias das professoras em situação de creche, colaboradoras no estudo proposto, seguiu por visualizações peculiares, que nos permitiram destacar elementos prementes deste processo de negociação.

Cada colaboradora participante no estudo nos permitiu perceber a riqueza de elementos, que envolvem o desenvolvimento do humano, e neste caso do humano

professor. Suas narrativas nos permitiram adentrar em um universo de tessituras individualizadas e coletivas amplas, que nos conduziram a compreensão de que os processos identitários dos professores em situação de creche envolvem uma dimensão complexa, a qual carrega a unidualidade do ser em perspectiva de totalidade.

A totalidade que envolve a constituição do professor em situação de creche, agrega elementos do processo de humanização de maneira ampla, e de formação profissional, de maneira específica. Na dinâmica desta totalidade, como sujeitos uniduais, parte biológico e parte cultural, eles desenvolveram, ao longo de sua existência, os sentidos identitários que os constituem em processo.

Quando nascemos, sobre a base biológica constitucional que trazemos decorrente da espécie a qual fazemos parte, inscrevem-se as significações e sentidos que os processos de mediação cultural, estabelecem de maneira dinâmica, permitindo-nos, o tornar-se humano. Esse processo é um contínuo qualitativamente diferenciado, que ganha novos sentidos, à medida que nos inserimos em contextos diferenciados.

O senso de identidade, no seio dessa dinâmica, ganha estatutos distintos, obedecendo à ordem semelhante, ou seja, é plural, passível de mudança, carrega elementos de momentos anteriores, e/ou rompe com posicionamentos, até então, julgados convenientes, ganhando novos sentidos, visto o momento em atualização.

É importante considerar, que na maioria das vezes, quando entramos no mérito constitucional que permeia o processo construtivo aludido, costuma-se dar ênfase maior, aos aspectos de natureza social e cultural, deixando-se a parte, o lado biológico do ser unidual, o qual continua presente na constituição do sujeito, só que sem se dar atenção extensiva, quando o assunto se refere a processos de formação profissional e construção identitária.

Na experiência durante a pesquisa, por estarmos vivenciando um momento singular na história da humanidade, fomos remetidos a evidenciar o lado biológico presente na teia social da atualidade, fato, na maioria das vezes esquecido, em estudos de natureza social, principalmente, quando as temáticas se referem a processos identitários.

A arteficialidade do estudo precisou evidenciar à dimensão do humano biológico. E é justamente por ela, que desejamos iniciar o destaque da primeira tessitura identitária dos professores em situação de creche em Manaus, ou seja, as emergências em torno da construção do conhecimento em pesquisa, em tempos de pandemia por Covid-19.

4.2.1.2 Tessitura premente: o sentido da atualidade

A chegada do coronavírus nos lembra que a incerteza permanece um elemento inexpugnável da condição humana. Todo o seguro social em que você pode se inscrever nunca poderá garantir que você não ficará doente ou será feliz em sua casa.

(Edgar Morin, 2020).

O tempo emergente decorrente das consequências trazidas pela pandemia por SARS-CoV-2 nos lançou em incertezas inimagináveis. O inimigo invisível devastou vidas, modificou economias, fez-nos voltar para dentro de casa em busca de segurança, ante ao caos estabelecido. O vírus mostrou a fragilidade humana, evidenciando uma ética desgovernada, na qual a crise sanitária, política e econômica, tornaram-se visíveis aos quatro cantos do planeta.

O momento atual lançou o homem histórico, na necessidade de pensar-se em movimento de confluência entre os sentidos bíos e zoé da vida.

Segundo Masschelein (2017), o sentido bíos do ser, alude a existência e a experiência humana, que não se limita a um ciclo natural, e diz respeito a um conjunto de eventos singulares que podem ser recontados, conduzindo o homem a capacidade de produzir biografia. O sentido zoé, por sua vez, mais estreito que o sentido primeiro, refere-se:

[...] a vida nua, que é próprio a tudo que vive, comum a todas as formas de vida. Vida como soma de processos naturais biológicos do organismo, às propriedades essenciais de seres organizados que vão do nascimento à morte, com evento cíclico, com um início e fim que se interligam, e tem como objetivo sua própria preservação, a pura existência. Nela a sobrevivência está relacionada à satisfação das necessidades, ao consumo de substâncias exteriores (até outras formas de vida) para manter a existência, isso pode se dar de forma racional ou instintivamente, essa ação de “consumo” materializa o contato com a realidade (CANAVIEIRA, 2021, p. 25).

A vida zoé é entendida em seu sentido de autopreservação, repetitivo como um eterno retorno entre necessidade – satisfação; produção – descanso; desejo – saciedade, seguindo a lógica de uma visão de trabalho ditado pela necessidade da vida (HANNAH ARENDT, 2007). Diferente, a vida bíos, permite a construção de laços identitários, não se limitando a um ciclo natural.

No sentido de vida bíos, é possível se perceber a vida de um “alguém”, o qual se relaciona com as coisas, com os artefatos, com o outro, para além das necessidades da própria sobrevivência. De acordo com Masschelein (2017), bíos é um tipo de práxis, de agir e falar com os outros, como algo que o introduzisse no mundo, de modo a preservá-lo, mediante atos e discursos. Nessa direção, pensar a condição humana, em tempos de pandemia, conduziu-nos a retomar o sentido e a relação existente, entre os dois

entendimentos de vida, levando-nos a emergência de se pensar a necessária conexão entre o sentido do ser bíos, e o sentido do ser zoé, em um processo histórico de existência atravessada por sentidos caotizados, decorrentes do inimigo invisível.

O tempo de pandemia mexeu sensivelmente com nossas estruturas, e de certo modo, em suas múltiplas diferenças, “colocou-nos em um mesmo barco”, o barco do medo e da incerteza, do caos e da desordem, não sendo isto diferente, na realidade das profissões, em nosso caso, ante a realidade das profissionais de creche, colaboradoras no estudo.

Em meio ao turbilhão trazido pela SARS-CoV-2, buscamos a compreensão da primeira tessitura identitária das professoras de creche, destacando o sentido dos dias de hoje, para a docência na Educação Infantil.

Em contexto manauense, em decorrência da questão sanitária, os encontros coletivos e presenciais com crianças da Educação Infantil, em espaços de creche, precisaram ser suspensos no início do semestre de 2020, visto a necessidade do distanciamento físico se apresentar como a principal medida para amenizar, o contágio pelo vírus. Repensar os fazeres relacionados aos processos educativos, para com o público-alvo em evidência, apresentou-se como urgência.

A mudança referente ao atendimento educacional fora dos espaços formais de educação demandou um modelo remoto de ensino, para o qual se precisaria utilizar ferramentas e recursos de tecnologias digitais e acesso à internet, o que constituiu no cenário amazônico um grande desafio a ser transposto.

As visíveis desigualdades sociais que se apresentaram neste contexto, evidenciaram elevados índices de desemprego, faltas estruturais em questões básicas e sanitárias, que interferiram/interferem na qualidade de vida das crianças, incluindo-se agora, aquelas que dizem respeito a falta de acesso a mecanismos de comunicação que pudessem estreitar a distância entre professores e crianças em dinâmica educativa, imposta pela pandemia.

O trabalho remoto, emergido como alternativa para a organização da prática pedagógica docente evidenciou lacunas quanto ao manuseio e apropriação tecnológica, por parte dos professores. Estes, apesar de utilizarem alguns aplicativos cotidianamente, não o faziam para as questões que envolvem o fazer interacional e didático, junto às crianças.

De acordo com Souza Neto (2015), uma suposta apropriação tecnológica, no âmbito das práticas pedagógicas, deve ir além da transposição dos usos pessoais, para o uso didático, o que envolve uma compreensão de como os currículos são modificados pelas tecnologias, implicando assim, em novos modos de ensinar.

Além dos desafios destacados, percebemos as dificuldades estabelecidas entre o modelo remoto de educação e as orientações contidas nas Diretrizes e demais normativas que regem a Educação Infantil em território brasileiro, as quais não preveem, legalmente, a educação a distância, para o contexto da educação infantil, conduzindo o professor a desenvolver “um reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias” (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 03).

Reinvenção, esta foi uma das palavras mais utilizadas ante os desafios impostos pela pandemia. O professor precisou reinventar-se. Em meio a um turbilhão subjetivo envolto pelo medo do adoecimento, da morte, da perda dos entes queridos, da pressão política e muita das vezes as advindas do contexto de trabalho, este sujeito buscou construir tentativas de “sobrevivência” ante ao processo, cada um a seu modo, e em seus espaços virtuais de trabalho, buscando em seus coletivos, distanciados fisicamente, caminhos de superação.

Embora não tenhamos aqui, a pretensão de pormenorizar esse tempo, levantamos algumas impressões sobre o vivido, a fim de pôr em suspensão, o que se relaciona ao estudo, ou seja, as facetas emergentes, que contribuíram para a compreensão da tessitura identitária docente, do sujeito histórico que vivencia esse tempo, daí a tessitura eminente.

Pelo que observamos o tempo presente, fez emergir novos elementos formativos e constitucionais, ante ao sentido de ser e fazer do professor de creche na cidade de Manaus.

A crise, a incerteza, a necessidade de novos modos de contatar com as crianças e suas famílias, a fim de encaminhar sua atividade e prática pedagógica, conduziu-os a agregar novos elementos e apropriações, que contribuíram para o novo sentido a respeito de si e do seu fazer.

Temos hoje, uma atualização a respeito do sujeito professor, envolta em um tipo de configuração identitária, a semelhança do que Alves et all (2007, p. 281-282)

postulou como configuração identidade tipo conformação “negociatória”, na qual a professora de creche nesse tempo, tendeu a se reconstruir numa situação de mudança como a atual, equilibrando transações objetivas (pelo outro) e subjetivas (por si), de modo a responsabilizar-se pela sua mobilização nesse cenário e a colaborar reciprocamente com as demandas de seu trabalho, agora, movido pelas condições emergidas pela pandemia.

Pela ordem da reciprocidade, ocorreu um fortalecimento mútuo, entre a instituição e o sujeito trabalhador, fato que conduziu ao senso de pertencimento, socialmente legitimado e reconhecido no contexto de inserção.

Individualidades e histórias de vida a parte, consideramos que as colaboradoras no estudo, a partir do que vimos e ouvimos, apresentaram intenso senso de pertencimento ao contexto de trabalho nos quais estão inseridas.

As atualizações decorrentes do tempo presente, no qual emergiu a necessidade de se pensar a confluência entre o sentido bíos e o sentido zoé do ser visto a crise estabelecida pela Covid-19, possibilitaram as docentes em evidência, o fortalecimento do senso de pertencimento que já possuíam em relação ao ser e estar professoras na creche. Fato comprovado em suas narrativas, desde os momentos iniciais do estudo, quando apresentaram posicionamentos que evidenciavam o senso de prazer e satisfação, em pertencer ao quadro de professoras da creche. Mencionando, ainda, o gostar do que fazem e o desejo de aprenderem mais a respeito desse processo.

Destacamos que as docentes compreendem o que é ser professora na creche, sentindo-se como tal. Elas procuram se posicionar com profissionalidade, ainda que precisem se aprofundar e se apropriar de elementos conceituais e teórico-metodológicos outros, necessários ao trabalho pedagógico, na perspectiva do que se espera construir, junto às crianças e infâncias de nosso tempo, no espaço da creche.

É importante destacar, que os elementos que evidenciaram o senso de pertencimento, que nos conduziu a percepção de que as professoras compreendem o seu papel, e a existência de um senso identitário, a respeito de sua profissionalidade, desenvolveu-se em um contínuo, qualitativamente diferenciado de relações, ao longo do tempo histórico que as atravessam, em momentos de conexões pré-profissionais, educação formal em vias de profissionalidade e de inserção profissional, propriamente dita.

4.2.1.3 Tessitura do discurso em perspectiva de história de vida

Em outro momento deste trabalho, seções 2 e 3, discutimos com maiores detalhes, os achados relacionados, aos elementos formativos de natureza pré-profissional e aqueles relacionados a profissionalidade, em sentido lato, presentes ao longo das narrativas trazidas pelas colaboradoras, quando nos apontaram elementos de suas histórias de vida.

A totalidade dos elementos envolvidos neste contexto são tessituras indispensáveis para a compreensão da constituição identitária das professoras. Cada docente em sua individualidade carrega significações construídas na dinâmica de interações vivenciadas em seus coletivos, ao longo de suas trajetórias pessoais.

Como sujeitos históricos, as mesmas movimentam-se na construção de novos sentidos a respeito de si, e daquilo que definiram enquanto atividade profissional, evidenciando de modo consciente, ou não, o significado das apropriações internalizadas, pela força relacional do discurso do/com o outro, tanto as decorrentes de tempos retrógrados, como aquelas que se construíram em momentos mais próximos à atualidade.

É importante destacar, que a concepção de discurso, que aqui nos remetemos, refere-se ao entendimento obtido, a partir dos postulados defendidos por Bakhtin (1997), que o concebe como uma construção social, na qual a língua é vista em sua integridade concreta e viva, vinculada a seus falantes, a seus atos, as esferas sociais e aos valores ideológicos que a norteiam.

Sobre a questão do discurso, no livro Problemas da poética de Dostoievski (1997, p. 181), Bakhtin menciona;

[...] temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.

Em outra obra, destaca que “a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 188). Isto conduz-nos a perceber a dinamicidade que se estabelece sobre o conceito, e a vinculação estreita, existente entre a personalidade do indivíduo e a língua (discurso).

Para o referido autor, linguagem e sujeito, implicam-se mutuamente, estando interligados, de modo a estabelecer uma relação de dependência mútua, a qual na esfera

da atividade humana permite o estabelecimento dos processos comunicacionais, constituído pela inter-relação discursiva, na qual:

[...] o enunciado constitui-se a partir de outros enunciados (tanto os já-ditos como os previstos), muitos deles atravessam as fronteiras do enunciado, concretizando-se nos diversos modos de citação do discurso do outro (os enunciados no enunciado). Fica perceptível, diante dessas considerações, que o enunciado deve ser considerado interligado à situação social (imediata e ampla) em que é produzido e está inserido. Isto é, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Isso significa dizer que essa noção de enunciado como um todo de sentido não se limita apenas a sua dimensão linguística, mas concebe a situação social (ou dimensão extraverbal) como elemento constitutivo (FILHO, 2011).

No seio dessa discussão, remetemo-nos ao que dantes situamos em relação as narrativas advindas das colaboradoras, percebendo nas reminiscências de suas histórias de vida, a presença marcante de enunciados advindos de sujeitos de referência, cujo discurso, figura ante a constituição do sentido de si, e do que repercutem sobre suas escolhas profissionais.

Foi no ato comunicacional, enquanto atividade social e marcado pelo diálogo, pela possibilidade de interação, que as “flores”, colaboradoras participantes neste estudo, construíram e partilharam discursos distintos. Os espaços onde os mesmos foram construídos, também fora palco da partilha de sentidos outros, decorrentes de internalizações por elas vivenciadas, em outros momentos de suas histórias particulares, e socializados pela possibilidade da emergência das memórias discursivas, em processo compreensivo de produção do conhecimento para si.

As narrativas pontuadas nos encontros reflexivos, permitiram-nos visualizar a presença em si, do discurso de avós, mães, pais, professores e demais, que foram (re) significados, a partir do encontro com outros discursos, obtidos em espaços formais e não formais de educação, dentre os quais, as situações de interação durante a pesquisa.

Emerge nessa dinâmica, a tessitura do discurso, muita das vezes obscurecido, uma vez que a obviedade cotidiana não permite postura atenta sobre tal. O que não impede que os mesmos estejam presentes, interferindo e norteando ações, pensamentos e atividades humanas.

A tessitura do discurso converge entre a visibilidade e a invisibilidade dos sentidos presentes nos enunciados, os quais podem possibilitar a compreensão do que se tem e do que se é, na certeza de que sempre, e de algum modo existem discursos presentes, de maneira plural e singular, como um fenômeno social, histórico e

ideológico, definindo e sendo definido como uma verdadeira unidade de comunicação verbal e formação humana, cuja denotação, transita entre dialogismos, que aproximam tempos, promovem convergências, divergências, rupturas e (re) significações.

Ao retomar as interpretações presentes nas seções 2 e 3 deste trabalho, podemos compreender o permear de elementos discursivos, que perpassam/perpassaram a formação das docentes, adquirindo os sentidos identitários que se apresentam no tempo de hoje, e que encontram/encontraram significações, nos atos comunicacionais dos períodos: pré-profissional (educação não-formal/relações cotidianas); formação docente (educação formal) e inserção na profissionalidade das professora, os quais seguem um movimento espiral e complexo de desenvolvimento humano na compreensão do sentido de si.

4.2.1.4 Tessitura Socioeconômica

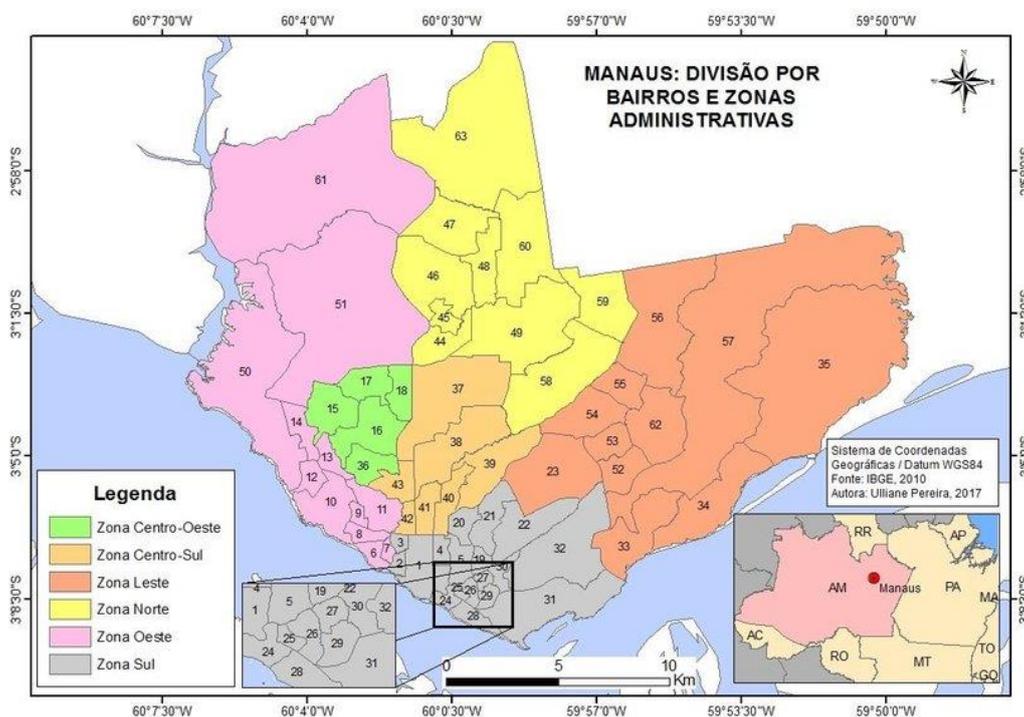
Ao longo do manuscrito, defendemos a ideia de que o sujeito se constrói a partir das interações vivenciadas na dinâmica sociocultural, no qual está inserido. Essa dinâmica ocorre em espaços geográficos distintos, desde os primeiros processos de sedentarização, quando ao homem foi possibilitado, estabelecer acampamento fixo.

O lugar de um sujeito no mundo, fala a respeito de si. Nesse sentido, achamos conveniente trazer informações relacionadas a realidade de disposição espacial das colaboradoras na cidade de Manaus, destacando ainda, elementos que contribuem para visualização de peculiaridades, em relação a vida social das mesmas na atualidade.

Por meio de suas narrativas, percebemos que quatro das sete participantes no estudo, desde o nascimento, residem na cidade de Manaus. Duas, são oriundas, respectivamente, dos municípios de Autazes e Parintins; Uma migrou, à Manaus vindo da cidade de Lavras da Mangabeira-CE.

Atualmente, as mesmas residem nos bairros, identificados no mapa abaixo, pelos números: 17 (Redenção); 58 (Novo Aleixo); 21 (Petrópolis); 10 (Compensa); 60 (Nova Cidade); 26 (Morro da Liberdade); 24 (Educandos).

Mapa 1- Cidade de Manaus: Divisão por bairros e zonas administrativa

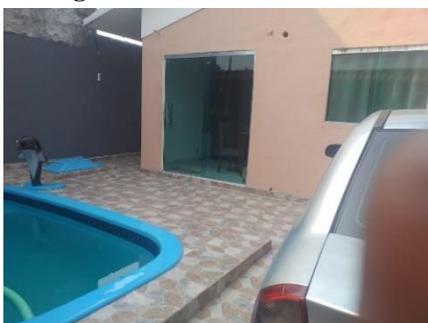


Fonte: <https://www.researchgate.net/>

No que se refere às zonas administrativas de Manaus, compreendemos que três das professoras residem em bairros localizados na Zona Sul; duas na Zona Norte e duas na Zona Oeste da cidade.

Em relação à condição socioeconômica, percebemos que ambas se inserem no que denominamos como classe média, estando todas empregadas na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Seis das professoras são concursadas, portanto Estatutárias e uma contratada, mediante processo seletivo.

No que diz respeito à moradia, seis das docentes residem em casa própria e uma em espaço cedido. As casas onde as docentes residem são de alvenaria e possuem mais que três compartimentos/cômodos de divisão, conforme podemos verificar nas imagens disponibilizadas pelas colaboradoras e apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 6- Residências das colaboradoras**Imagem 11-** Residência de Violeta**Imagem 12-** Residência de Onze-Horas**Imagem 13-** Residência de Girassol**Imagem 14-** Residência de Rosa-Menina**Imagem 15-** Residência de Jade-Vine**Imagem 16-** Residência de Copo-de Leite**Imagem 17-** Casa de Margarida

Fonte: A autora, 2021.

Na experiência vivenciada durante o período de estudo, percebemos que o destaque da figura de gênero, realçou-se na realidade em visibilidade. Todas as colaboradoras, a semelhança das demais professoras que compõem o quadro funcional de creches na cidade de Manaus, são mulheres de gênero e sexo feminino.

A presença da mulher, ante a profissionalidade que se inscreveu/inscreve na creche, tem sido historicamente, algo de destaque, visto associá-la a figura da maternidade e do cuidado familiar.

Desde o estabelecimento das primeiras creches no Brasil, esta tem sido uma realidade frequente. Segundo Novaes (1984, p. 96), a feminilização da profissão parece estar relacionada, ao fato de que:

[...] os homens não buscam o magistério porque tradicionalmente, essa é uma profissão vista como feminina, 'Lidar com criança é serviço de mulher', em casa e na escola. É assim que pensam, na nossa sociedade, não só os homens, mas, o que é pior, as próprias mulheres.

A seleção de sujeitos para o trabalho com as crianças na creche, em seus primeiros momentos de implantação, não atentou para critérios relacionados a formação profissional. O único requisito para atuação nesse espaço era ser mulher e saber cuidar de crianças.

Acreditamos que a sociedade patriarcal, ideologizada pelas classes dominantes, contribuiu para a figuração desse ideário.

No regime patriarcal o universo masculino caracterizou-se pelas relações de mando e autoridade. A organização familiar girava a seu redor, e a mulher, os filhos, os escravos eram submetidos à sua autoridade. Ao homem sobressaiam a força e a intelectualidade, a autoridade e a racionalidade (PUC-RIO, p. 27)

Nessa conjuntura caberia a mulher, os cuidados da casa, a criação/cuidado dos filhos em contexto familiar, sendo educada para tornar-se uma "boa esposa", "boa mãe", em lugar de destino doméstico, cuja construção, inscrevia-se sobre a alcunha da submissão e obediência a essa determinação.

Lutas históricas, resistências e um caminhar na direção de uma nova história frente as questões em suspensão, vem conduzindo a mulher a um processo gradativo de "sair de casa", alcançar visibilidade e obter conquistas sociais, como podemos ver nos dias de hoje, apesar da existência de ranços e gatilhos de retrocesso, o que acreditamos merecer maiores discussões, não sendo esse o foco prioritário de nosso estudo, neste momento, mas que pode vir a se constituir em problemática para estudos futuros.

Retornando então, a realidade de creche na cidade de Manaus, localizamos que o direcionamento do trabalho educativo, nos espaços formais e institucionalizados da Rede Municipal de Educação de Manaus, está prioritariamente sob a responsabilidade de mulheres. Seria isso um ranço histórico? Por que apenas mulheres? Se a comunidade humana se inscreve na teia do diverso, por que a educação de crianças pequenas, em espaço de creche, na cidade de Manaus ser mediada por sujeitos em sua maioria do gênero feminino?

Sobre isto, no Encontro Reflexivo 5, ocorrido em 22 de setembro de 2020, Violeta menciona: “Esse levantamento é bem coerente, né professora, de não ter homens nesse meio. Existe até um certo preconceito, penso eu, a respeito disso.”

A feminilização do magistério na Educação Infantil é algo que precisa ser questionado, pois o processo educativo carece de relações múltiplas, dentre as quais, as relações com gêneros distintos. A creche, precisa de visão e relação com/na diversidade. O outro relacional, neste espaço educativo, deve ser o múltiplo, o complexo, os diferentes e os pares, o que ainda não é uma realidade na Rede Municipal de Educação de Manaus, como comprovam os achados na pesquisa.

Colocamos em evidência a questão, para que estudos nestas frentes, possam se desdobrar a partir dos destacados.

Voltando para a realidade das professoras presentes no estudo, que se referem como anteriormente mencionamos a sete mulheres. Construímos o quadro abaixo, a fim de ilustrar de maneira sintética, o destaque de elementos relacionados, ao perfil social das mesmas.

Quadro 7- Perfis docentes em tessitura Socioeconômica

Colaboradoras	Idade	Estado Civil/ Família	Local de Origem	Residência Atual	Tipo de Moradia	Tipo de propriedade
Jade-Vine	39 a	-Divorciada -1 filha -Mãe fora auxiliar de serviços gerais -5 irmãos	Parintins	Redenção (Zona Oeste)	Alvenaria	Própria
Violeta	28 a	-Solteira -Sem filhos -Pais agricultores -5 irmãos	Autazes	Novo Aleixo (Zona Norte)	Alvenaria	Própria
Rosa-Menina	41 a	-Casada -3 filhos	Manaus	Petrópolis (Zona Sul)	Alvenaria	Própria

		-Pai contabilista -Mãe professora				
Margarida	33 a	-Casada -Sem filhos	Manaus	Compensa (Zona Oeste)	Alvenaria	Própria
Girassol	43 a	-Casada -2 filhos -Pai vigilante -Mãe cozinheira -5 irmãos	Lavras de Mangabeira- CE	Nova Cidade (Zona Norte)	Alvenaria	Própria
Copo-de-Leite	49 a	-Casada -3 filhos -Pai, guia turístico -Mãe téc, em enfermagem	Manaus	Morro da Liberdade (Zona Sul)	Alvenaria	Própria
Onze-Horas	39 a	-Casada -1 filho -Órfã de mãe (8 m) -Pai marceneiro -14 irmãos	Manaus	Educandos (Zona Sul)	Alvenaria	Cedida
Colaboradoras						
Colaboradoras	Tempo de Serviço na Educação/ Creche	Local de Trabalho Creche/Zona administrativa	Tipo de Vínculo	Situação Econômica		
Jade-Vine	15 a/ 4 anos	CMEI Maria do Céu/Zona Oeste	Estatutária	Empregada/ Classe Média		
Violeta	10 a/ 2 na creche	Creche Infante Tiradentes PMAM/Zona Sul	Estatutária	Empregada/ Classe Média		
Rosa-Menina	17 a/ 8 na creche	Creche Municipal Luzenir Farias Lopes/Zona Sul	Proc. Seletivo	Empregada/ Classe Média		
Margarida	2 anos na creche	Creche Municipal Gabriel Corrêa Pedrosa/ Zona Oeste	Estatutária	Empregada/ Classe Média		
Girassol	19 a/ 5 na creche	Creche Luzenir Farias Lopes/Zona Sul	Estatutária	Empregada/ Classe Média		
Copo-de-Leite	2 anos na creche	Creche Luzenir Farias Lopes/Zona Sul	Estatutária	Empregada/ Classe Média		
Onze-Horas	17a/ 8 na creche	Creche Magdalena Arce Daou/Zona Sul	Estatutária	Empregada/ Classe Média		

Fonte: A autora, 2021.

As mulheres, participantes como colaboradoras neste estudo, são professoras de creche com histórias de vida e caminhos formativos distintos, dentre os quais, aqueles que atualmente dizem respeito às relações construídas nos espaços onde desenvolvem sua profissionalidade, a saber: CMEI Maria do Céu; Creche Infante Tiradentes-PMAM; Creche Municipal Prof^a Luzenir Farias Lopes; Creche Municipal Gabriel Corrêa Pedrosa; Creche Municipal Magdalena Arce Daou.

Abaixo, segue quadro com as imagens referentes aos espaços citados:

Quadro 8- Espaços de Creche onde atuam as colaboradoras

<p>Imagem 18- CMEI Maria do Céu</p>  <p>Fonte: https://www.google.com/</p>	<p>Imagem 19- Creche Infante Tiradentes-PMAM</p>  <p>Fonte: https://www.google.com/</p>
<p>Imagem 20- Creche Municipal Profª Luzenir Farias Lopes</p>  <p>Fonte: https://www.google.com/</p>	<p>Imagem 21- Creche Municipal Gabriel Corrêa Pedrosa</p>  <p>Fonte: https://www.google.com/</p>
<p>Imagem 22- Creche Municipal Magdalena Arce Daou</p>  <p>Fonte: https://www.google.com/</p>	

Fonte: A autora, 2021.

Ao longo dos processos de profissionalização, as professoras tiveram oportunidade de se inserir em espaços formais e não formais de educação, que

contribuíram para o modo de desenvolvimento humano e profissional, que atualmente apresentam, visto as mediações culturais permitirem a apropriação de significados e sentidos, que se desdobram nos discursos atuais, os quais mediante narrativas vieram à tona, evidenciando aquilo que pensam e compreendem a respeito de si, do universo em seu entorno e das relações nele estabelecidas.

Em movimento espirar cujos sentidos transitam por uma dimensão de tempo em sentidos flutuantes, e em denotação transicional, percebemos a inscrição de um processo identitário decorrente de movimentos múltiplos de apropriação cultural ocorridos ao longo de histórias de vida em suas relações com as culturas cotidianas e não-cotidianas, constituindo-se como construções históricas, na qual as mediações e processos educativos exercem papel de significativa importância, visto apresentarem-se como elementos de interação social indispensáveis aos processos de humanização e profissionalidades constituintes.

Nesse sentido podemos considerar, que o modo como o estudo foi construído, na unidade pesquisa-formação, em perspectiva colaborativa, contribuiu para que mobilizássemos elementos constituintes dos sujeitos, de modo a promover momentos de reflexão, encontros e aproximações de significações e sentidos a respeito da consciência de si e do eu professor na creche.

O objetivo neste contexto não seguiu na direção de buscar “certezas”, mas pensar a respeito delas, considerando os percursos e movimentos, a dinâmica ampla que envolveu a temática, de modo a pontuar a qualidade das interações envolvidas, as mudanças decorrentes, a possibilidade de apropriações e transformações, inflexão/reflexão, daí, direção a novos sentidos e significações, e assim inscrição de novos processos, atitudes e comportamentos, os quais poderão manter, ampliar, romper com, ou transformar o que já sabemos e/ou o que pensamos saber a respeito de si, e do modo como compreendemos as atuais tessituras identitárias das professoras em situação de creche.

A aproximação da cultura subjetiva das professoras em suas narrativas, com a cultura objetiva, na qual estão presentes teorias, conceitos e elementos da cultura das humanidades, mediante o encaminhamento metodológico desenvolvido na pesquisa, possibilitou mobilização de sentidos, permitindo reflexão a respeito de significações construídas pelas docentes, tanto em relação a sua história pregressa (pré-profissional)

como a de elementos ligados a profissionalidade, como podemos perceber nos enunciados das colaboradoras:

Isso que eu ia falar Goreth, é nós que agradecemos, porque quem diria que há duas semanas atrás nós tivéssemos relembando algumas coisas que ficaram guardadinhas, né. Lá no fundo do coração. Não esquecidas, guardadas né! E quem diria que nós hoje estivéssemos trabalhando, falando, trazendo à tona tudo isso. Nós que agradecemos tá bom. (Girassol, Encontro Reflexivo 6, 29 de setembro de 2020)

É justamente isso que a Jade-Vine colocou. Essa busca constante de significar e (re)significar. E assim é, a gente precisa, a gente em algum momento da vida precisa se caçar, se encontrar. Muitas das vezes vamos empurrando com a barriga, verdadeiramente. E não nos damos conta de coisas que se modificaram na vida e a gente foi levando, e coisas que a gente aceita por medo de modificar. [...] Você fica com aquela sensação de: Meu Deus! eu passei por isso e não lembro. A gente tem essas amnésias repentinas, né. Mas é muito gostoso a gente ler sobre a gente. De uma outra, ter uma outra visão de nossa vida. Eu achei muito interessante. Muito interessante mesmo. Foi uma experiência bem significativa. Mexe com certeza, aí traz as lembranças ainda maiores. Aí a gente começa a buscar outras coisas na mente, né, foi bem interessante! Gostei. (Violeta, Encontro Reflexivo 4, 15 de setembro de 2020).

Eu achei interessante na música quando ele fala de uma estrada, desse caminho que sempre me leva, que só me leva. Isso foi bem marcante pra pensar na caminhada propriamente dita (Jade-Vine, Encontro Reflexivo 4, 15 de setembro de 2020).

Puxa vida, eu achei uma parte assim... fantástica mesmo. Mexeu muito comigo. Aí eu só pensando... [...] E eu inclusive comecei a conversar com algumas pessoas sobre esse assunto [...] (Jade-Vine, Encontro Reflexivo 6, 29 de setembro de 2020)

Ai, eu já estou com saudades dos nossos encontros. Para mim foi um ganho. Foi um presente que eu ganhei de Deus, viu! Então é como você estava falando, professora Goreth quando você teve a primeira experiência com creche, né. E você vamos dizer assim, estava um pouco perdida, por falta de conhecimento. Ali, eu também me vi assim, né. E ao longo desse isolamento né, eu pude aprender muita coisa. Eu acho que eu aprendi muito nas formações, porque eu não perdia uma, e eu tive assim um grande conhecimento né. E a última que eu assisti, eu acho que vocês assistiram, foi da (faz menção ao nome da formadora) que ela falou sobre inclusão e foi assim a melhor live, onde abriu mais a minha mente. [...]. Então foi uma coisa que eu me emocionei, e vi assim o quanto as nossas crianças elas precisam ser amadas. Ser valorizadas. Então assim, pra mim eu só quero agradecer esse momento é... aprendi muito, muito e tive ganhos como eu falei já, ganhos que vão ficar guardados, para mim. Só gratidão! (Copo-de-Leite, Encontro Reflexivo 6, 29 de setembro de 2020).

Assim... quero falar sobre os encontros primeiro. Eles foram assim muito valiosos mesmos. Eles acrescentaram com certeza. Eles fizeram, pelo menos pra mim, fazer uma reflexão sobre o passado, sobre a influência, sobre essa influência. É, eu sempre volto mesmo. Eu sou uma pessoa que eu procuro sempre voltar. Eu já fazia um pouco desse exercício, mas esse encontro aqui me ajudou a exercitar um pouco mais. Mas eu sempre procuro voltar. Porque isso faz com que nós não percamos as raízes, mesmo, e saibamos quem... de onde nós viemos, e que muitas pessoas também vêm de muitos lugares

diferentes do nosso. Que também têm suas histórias. Que não é porque são diferentes que devem ser menosprezadas, ou desvalorizadas. Não é porque não tiveram as mesmas responsabilidades que nós tivemos. E isso pra mim é muito importante. Porque inclusive eu levo isso pra minha sala de referência, é muito assim essa questão do respeito, mesmo, pela aquela criança ali, por aquele ser que é tão pequeno e que muitas vezes o adulto se vê como dominador ali, e como dono da verdade, e nós sabemos, só estudando mesmo, só conhecendo cada dia a mais, nós sabemos que não é assim, né. Mas isso é um processo, eu vejo assim de modo geral na vida do ser professor. Nós estamos no ser professor em creche, mas na vida do professor isso é um debate, deve ser muito comentado, levado em consideração. Eu queria muito, muito mesmo citar sobre o que eu vi no texto da docência e formação cultural, a parte que me tocou assim profundamente, porque eu faço esse tipo de exercício mesmo. Aí só culminou, ele ampliou mesmo essa minha visão e que são relações que não são só profissionais, como você falou, nós somos pessoas, nós estamos em relações profissionais, mas nós somos pessoas. Aí esse trecho ele trouxe logo no início uma tirinha, né, aquela tirinha não sei se a senhora lembra, que diz assim, porque que os adultos ficam dizendo, fazendo coisas que a gente não entende, acho que eram duas crianças conversando, aí a outra responde: quando você entra no cinema, no meio da sessão você entende o filme? Aí a outra responde, não, isso foi fantástico pra mim. A tirinha tem 4 quadrinhos, eu tava no meio e foi fantástico aí bem na metade. Em seguida ela continua. Ela diz: Com os adultos é a mesma coisa. Como é que a gente pode entender eles? Aí no último ele diz: Quando nós chegamos, eles já tinham começado. Então considerar né, que nós vivemos em tempos diferentes da criança que está ali conosco naquele momento, considerar todo o contexto que ela tá vivendo ou família que ela está inserida, é a história mesmo. O que é a infância pra ela? Que eu li num livro que chegou recente na creche, é... Cadê? Achou? Que é o livro da creche, um dos que foi adotado na minha escola, no meu CMEI e falava sobre essa questão da infância, que foi discutido muito essa questão da infância, o que é a infância... eu só não lembro da autora agora, infelizmente, mas ela colocava assim: são infâncias, são as infâncias. Não é a infância. Foi muito discutido o que é a infância. Mas não é mais, está sendo ampliado isso. São as infâncias. Cada um com a sua infância, cada com a sua história e eu tenho que saber respeitar esse outro ser que está ali em desenvolvimento, em construção, assim como eu, porque aí está o nosso erro, eu quero dizer meu erro, de quando eu olhar pra criança bem pequena e achar que ela está em construção, que eu vou cooperar? Sim, vou ser participante que eu estou ali como profissional para ajudá-la nesse processo, sim. Mas é, eu não estou ali na condição de um cidadão pronto, acabado. No meu convívio com ela eu estou me construindo. Então eu achei essa parte assim muito fantástica essa tirinha. E depois ela faz, comenta sobre isso claro, fala mais coisas, não dá pra falar tudo. Mas assim eu achei muito fantástico. Achei muito proveitoso também aquele texto da obviedade, é da... fugiu agora da minha mente, da Suely Amaral, e assim toda a contribuição das colegas também. Foi muito maravilhoso. Muito obrigada, mesmo, pela oportunidade. E só tenho a agradecer. Tá bom! (Encontro Reflexivo 6, 29 de setembro de 2021).

Os enunciados fazem um apanhado geral da impressão das colaboradoras sobre vários momentos vivenciados durante a pesquisa, fazendo referência a posicionamentos atuais a respeito do seu fazer e de elementos de compreensão possibilitados pela aproximação com a cultura objetiva presente em materiais disponibilizados durante o estudo.

Os posicionamentos emitidos permitiram-nos perceber a marca que o encontro com o outro promove, sempre que temos a possibilidade de dialogar. Sempre que existe uma condição para a emergência da fala, para a socialização de discursos, para a mobilização de sentidos, algo que só é possível quando existe disponibilização para tanto.

Em nossa experiência acreditamos que o caminho escolhido, em uma cartografia aberta, que veio se construindo ao longo do processo, e em que as participantes se posicionaram como colaboradoras, possibilitou um modo de interação, promotor de compartilhamento de enunciados/discursos que movimentaram nossos sentidos e significações, quer seja para a permanência, quer seja para ruptura ou fortalecimento de concepções a respeito da consciência de si e para si e do papel social que construímos no contexto de nossas relações.

O respeito mútuo nesse processo inscreveu-se como fio condutor, de modo a contribuir para o encaminhamento de uma postura dialógica, que nos permitiu a construção do conhecimento no viés da partilha, do respeito aos saberes e ao outro em sua condição de humano, com responsabilidades distintas e papéis sociais diferentes, contudo sem hierarquização de posicionamentos, posturas e falas, o que impôs ao pesquisador, a condição de pensar sua prática e se conduzir em sentido horizontal na relação com o outro da/na pesquisa, promovendo senso de gratidão recíproco:

Verdade, nós agradecemos sim professora. Eu quero lhe dizer que eu fiquei particularmente emocionada aqui também pela sua fala de gratidão, porque um convite desse é feito, mas nem sempre a gente vê alguns profissionais que são é... que se tornam, no decorrer eles não são, mas eles se acham donos de uma verdade, né. E aí quando as pessoas são gratas isso demonstra que nós estamos juntas nesse processo de crescimento, amadurecimento, e realmente, sinceramente, eu me emocionei aqui, quando a senhora é, foi grata. É, fez essa passagem. A senhora sempre faz em todos esses encontros, mas esse foi mais marcante. Eu quero dizer, porque nem sempre nesse processo de ensinar, de aprender, é o que nós falamos lá pelo primeiro encontro. Às vezes, o professor ele tem esse olhar aí de superioridade, né, mesmo que ele conheça mais do que o aluno né, mesmo que a gente saiba que o mestre saiba mais que o aprendiz, mas o fato de como saber como se colocar, isso aí é muito importante, isso nos motiva e ao contrário do que aconteceria se houvesse uma superioridade, muito pelo contrário às vezes afasta as pessoas e prejudica um trabalho que seria, deveria ser ou poderia ser um pouco mais rico né. Então nós que agradecemos sim. Eu me junto a m,inha colega de profissão pra dizer que nós que agradecemos pela oportunidade da reflexão. Isso traz crescimento pra nós. (Jade-Vine, Encontro Reflexivo 6, 29 de setembro de 2020)

O movimento de organização em sentido formativo e informativo possibilita ao humano em seus contextos culturais, a ampliação do leque de aprendizagens e

apropriações, que o impulsiona ao desenvolvimento de sua humanidade, da percepção consciente de suas experiências e vivências, do senso de pertencimento e projeção de possibilidades/expectativas, que o auxiliam ante ao plano das atividades humanas, em um processo dialógico de compreensão consciente de si, pela emergência de “memórias discursivas”, no qual o conhecimento construído carrega o que Bakhtin denomina como polifonia²³ e que os fragmentos dos enunciados abaixo nos fazem perceber:

Eu quero falar desse momento de sua pesquisa, que foi formativo pra nós. Foi muito bom, com certeza eu aprendi muitas coisas, além de contribuir com sua pesquisa eu aprendi muito, né. E assim não só com você mais com as colegas, cada uma trazendo sua experiência de vida. Em cada encontro a gente foi construindo um pouquinho de conhecimento, e é isso. (Margarida, Encontro Reflexivo 6, 29 de setembro de 2021).

Boa tarde! Desculpa o meu entra e sai por conta da internet que está ruim, mas assim... até eu ouvi um pouco do que a Jade-Vine falou, de que quando você fala digamos assim, você não se percebe, nota o que você falou e quando você lê aquilo que foi transcrito, aí você fica, ah! poxa eu falei isso? Poderia ter falado dessa forma, ou então deveria ter falado menos ou mais. Então você busca é... reavaliar aquilo que você falou, durante a tua palavra em si, né! Não a tua escrita, porque quando tu escreves... escrita pode até depois ser revisada, abrindo um parêntese, dá pra você buscar escrever doutra forma, né? Então achei interessante esse, né, ver, ler o que eu falei. E gostei muito dessa parte de fazer essa transcrição com todo o cuidado, com todos esses pontos e vírgulas que nós falamos, achei bem interessante essa atividade que você desenvolveu conosco. Obrigada! (Girassol. Encontro Reflexivo 4, 15 de setembro de 2020.)

Bom, com certeza é algo assim, quando você tá escrevendo, quando você está falando, você se expressa de uma maneira e o ato de escrever é diferente. Mas assim porque você procura, quando você escreve, você procura, tem que ter aquele cuidado de coordenar mais as palavras né. E aí quando você lê o que você escreveu, realmente você faz uma análise, e você observa o que que houve ao teu redor, na tua caminhada, como foi o caso do que nos foi proposto. Por que nos pergunta primeiro indo pra parte daquela vivência mesmo de como você se tornou professor. Isso aí você faz uma retrospectiva na sua vida, pra verificar como foi que isso aconteceu, quem foi que te influenciou, de que maneira se deu esse processo e aí com certeza é bem emocionante. Inclusive pra mim, quando eu fui fazer esse relato eu fiz assim muito cedo. Bem cedinho mesmo, nas primeiras horas do dia, estava assim com a mente bem fresquinha, e relembrar tudo o que se passou, toda a influência que eu recebi da minha família, pra eu me tornar professora, isso foi muito emocionante, porque lembrar de como isso aconteceu, de como se deu, e das emoções que nós sentimos, dos momentos que essas marcas foram construídas pelo percurso, isso aí mexe com certeza. E também nos fortalece.

²³Para Bakhtin, cada ato de enunciação é composto por diversas “vozes”. Assim, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações destas diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto de vários discursos. Isto é o que o autor denomina de polifonia. As vozes “dialogam” dentro do discurso, o que não se refere a uma simples retomada de fala, visto o diálogo polifônico ser construído histórica e socialmente. A partir deste diálogo se dá a construção da consciência individual do falante, o que nos leva a conceber que só pensamos graças a um contato permanente com os pensamentos alheios, os quais estão expressos no enunciado. Dessa forma, a consciência individual é resultante de um diálogo interconsciências. (BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306).

A mim fortaleceu, no sentido de saber um pouco de quem eu sou. Que ser humano foi se construindo nesse processo e de como ele está sendo construído ainda, né. E em relação a ver aquelas primeiras perguntas que falam do que o professor precisa pra atuar, como se organizam os fazeres, essas partes aí, a gente faz uma análise também, uma retrospectiva de como está acontecendo do que eu entendo, de como é ser professor, então você consegue também fazer uma leitura sobre o que você entende desse processo, e o que está aí, o que os teóricos falam diante do que nós lemos, estudamos, é nas formações, nos encontros, ou que nós lemos periodicamente. Isso aí é muito importante, quando a gente analisa o que escreveu. Nós temos uma visão realmente de quem nós somos enquanto profissional, né. É isso que eu penso. Quando volta pra gente! (Jade-Vine, Encontro Reflexivo 4, 15 de setembro de 2020).

Compreender as tessituras identitárias das professoras em situação de creche, colocou-nos em um universo polifônico, complexo e múltiplo, de modo a nos fazer perceber que a identidade, de uma maneira ampla e a profissional de modo específico, não se inscrevem na perspectiva da constância, da propriedade, mas na tônica do movimento, como algo não pronto e acabado, mas dinâmico, passível de mudanças e transformações, apresentando-se a semelhança da espiral, que se mobiliza em sentidos de subidas, descidas, encontros, desencontros, confluência, divergência, de modo a se tornar um lugar de lutas, conflitos, discursos, apropriações, rupturas, significados e sentidos construídos em tempos e espaços diversos, constituindo a totalidade do ser e estar no mundo em processo contínuo de constituição.

A tese defendida nesse contexto inscreve-se na compreensão de que as tessituras identitárias de professores em situação de creche decorrem de movimentos múltiplos de apropriação cultural ocorridos ao longo de histórias de vida, em suas relações com as culturas cotidianas e não-cotidianas, constituindo-se como construções históricas em movimento espiralar, no qual as mediações e processos educativos exercem papel de significativa importância, visto apresentarem-se como elementos de interação social indispensáveis aos processos de humanização e profissões constituintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário amazônico e a realidade de Manaus de modo específico, são “territórios” de encontros, confrontos e demandas decorrentes da formação cultural, que historicamente, aqui se vem construindo. Pensar a realidade dos povos que aqui se estabelecem prima por considerar a dinâmica local, dentro de uma esfera ampliada envolta por diferenças e semelhanças, que conferem desafios ao tempo histórico que vivenciamos e aos processos socioculturais que nele são construídos.

O movimento que permeia a construção dos processos identitários nos espaços da vasta região quer sejam eles referentes à construção das identidades pessoais e coletivas, identidades de lugar ou identidades profissionais, remete-nos a compreendê-los, como uma dinâmica tecida em um universo multidimensional, que atravessa tempos e espaços históricos, em geografias abertas e complexas.

Ao traçar a presente consideração, lembro-me da música “Renovação”, dos cantores amazonenses, Candinho e Inês, e peço licença para o destaque da letra da mesma, a essa altura do manuscrito:

Renovação

É hora de jogar as coisas velhas, fora desse quarto,
Tomar nas mãos o leme desse barco,
Sair da tempestade, pôr ordem no tempo,
Sair de contra o vento e, cheio de vontade,
Sair desses porões e cantar ao céu, de novo;
A voz já não aguenta e o peito já não cabe mais.

É hora de tomar nas mãos de novo a nossa geografia,
Pintar de liberdade o verde desse mapa,
Contar de novo a história como há muito tempo
Já não se ouve mais nem se contou verdade,
Bater na mesma nota e na mesma canção,
Cantar de braços dados, levantar a mão.

Canta, coração,
Por essa voz que canta em mim,
Esse desejo sem medida e paciência,
Quase já desesperado de esperar
Todo esse tempo e, esse grito
Sufocando a garganta sem parar.

Buscamos no campo dos saberes de natureza poético-musical, no qual a referida música está presente, inspiração para dialogar ante aos ditos “finais” deste trabalho,

certos de que a poesia presente na letra da mesma traz enunciados que se relacionam com aquilo a que temos nos conduzido neste estudo.

“Renovação” fala de mudança, de ruptura e ao mesmo tempo de permanência. Fala da construção de um novo tempo, de um novo olhar, em cima de uma geografia envelhecida, a qual precisa ser repintada e tomada às mãos, a fim de dar novo rumo ao “barco”. A fim de nos inscrever sob a possibilidade da reconstrução, ante ao tempo novo e desordenado, no qual precisamos “pôr ordem no tempo”, em um movimento de insurreição, permeado por esperança, sonhos e vontades.

Isso tem a ver com a noção de identidade que tecemos ao longo do trabalho, a qual se apresenta como uma configuração espiralar de confluência de sentidos, as tessituras. Tessituras, nas quais quem se é, quem se está sendo e o que se vem a ser carrega elementos de significação, decorrentes das relações e práticas sociais que vivenciamos ao longo de nossa trajetória de vida e formação cultural, em geografias pessoais e coletivas, que nos inscrevem no patamar da renovação constante.

É importante destacar que a ideia de renovação impressa na letra da música, aponta nas entrelinhas para elementos de consciência de processos, uma vez que, para que o “barco” tome novos rumos, faz-se necessário reconhecer os portos em que os mesmos se encontram “amarrados”, daí compreender os caminhos e movimentos necessários para o desamarrar das cordas, para o se soltar na navegação ante a busca de novos horizontes e construção de novas paisagens.

Esse processo envolve a busca pelo conhecimento. Desse modo seguimos na condução da pesquisa, possibilitando situações discursivas, nas quais as professoras colaboradoras no estudo pudessem identificar e coletivamente compreender a dinâmica que as constituem como professora de creche, o que perpassou por um processo de mobilização de sentidos entre o reconhecimento da consciência de identidade em-si, para a construção de uma consciência de identidade para-si, o que denota reflexão, escuta atenta e abertura ao diálogo. Entendendo que,

O processo de formação do indivíduo para-si envolve um conjunto complexo de fatores, não sendo possível dizer que este ou aquele seja o mais importante. Mas é possível afirmar-se que determinados fatores são indispensáveis a esse processo. A relação consciente com as objetivações genéricas para-si é um desses fatores indispensáveis à formação do indivíduo para-si. Nesse ponto chamo a atenção para uma questão sobre a qual não poderei deter-me aqui: cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano (através das objetivações genéricas em-si) e a relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas (objetivações genéricas para-si). (DUARTE, 1993, p. 185).

A partir das narrativas das colaboradoras, na emergência de suas memórias discursivas, levantamos elementos de significação, que aproximados à cultura objetiva selecionada para discussão teórica e conceitual no estudo, e ao mesmo tempo partilhada junto as mesmas, constituiu o corpo do manuscrito ora socializado, a saber a visualização das tessituras emergentes.

Mas, afinal, o que venha a ser uma tessitura?

De maneira proposital trouxemos para o final da textualização, o qual não encerra a discussão, apenas inscreve uma vírgula ao processo, a tentativa de definição do referido termo.

A palavra tessitura foi introduzida em português como estrangeirismo italiano. A mesma origina-se do italiano *tessitura*, apresentando-se com várias definições ao longo do tempo. Assim no século XIV, tessitura nos dicionários, referia-se a “organização de um discurso religioso”; Em 1640, como “ação de fazer tapeçaria sobre uma tela ou o trabalho assim tecido”; Em 1737, como “organização e composição de uma obra literária”; Em 1879, como “acepção em música”; Em 1881, como acepção “modo de dispor ou ordenar”, do verbo italiano *tessere*, o qual derivado do latim *texo*, *is*, *xui*, *xtum*, *ere*, refere-se a “tecer, fazer tecido; entrançar, entrelaçar; construir sobrepondo ou entrelaçando”²⁴.

Em música, tessitura refere-se ao conjunto de notas usadas por um determinado instrumento musical, com a qualidade necessária a sua execução, referindo-se a parte onde o mesmo é utilizado, a fim de emitir o melhor som. No caso da voz humana, refere-se a um conjunto de notas que um cantor consegue articular sem esforço excessivo, de modo a produzi-la com a qualidade vocal necessária e com perfeição.

É importante considerar que a tessitura possui especificidades entre um instrumento musical e outro, assim como entre os sujeitos que cantam. No caso da voz humana, pode modificar-se com o treino e exercícios vocais, de modo a se conseguir executar as notas com melhor qualidade.

Nesse estudo ficamos com a ideia de tessitura como entrelaçamento, como algo que se tece junto, e também com a noção do que se dispõe em música, no qual tessitura é denotada como a organização de notas e vozes, na busca da emissão da perfeição

²⁴ [ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-grafia-e-a-etimologia-do-nome-tessitura/35999#:~:text=«%5B"tessitura%20vem%20do%5D,ou%20ordenar"%2C%20do%20verbi%20italiano.](http://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-grafia-e-a-etimologia-do-nome-tessitura/35999#:~:text=«%5B) Acesso em 12/02/2021.

sonora, da qualidade vocal, como se nos incorrêssemos à busca da compreensão da melhor melodia de si.

O termo tessitura relacionou-se a esse estudo por entendermos que a identidade de um sujeito em sua vasta dimensão, constitui-se como uma totalidade organizada por entrelaçamentos diversos, tecidos ao longo de trajetórias de vidas, de modo a se apresentar como articulações vocais em uma peça musical, na qual o cantor ao perceber sua realidade de voz, prima por exercitar-se na busca da melhor tessitura de si.

Isso envolve “Renovação” como nos sinaliza a música, possibilitando ao sujeito *o jogar de coisas velhas; a tomada do leme da vida; a saída da tempestade por ordem do tempo; a construção de uma nova geografia*, o que só é possível quando se tem compreensão de si, e da atividade que desenvolvemos no mundo, visto a consciência ser elemento indispensável à construção de noções de pertencimento, sentido estético, valorização de territórios, envolvimento em causas, senso identitário, sendo um processo construído a partir de interações diversas, que desde a tenra idade estabelecemos com a família e espaços primeiros de relações.

O conhecimento de si, o senso de quem se é, e o como se constitui podem contribuir para o desenvolvimento do humano, e nesse caso do humano profissional, a partir do conhecimento da formação cultural constituinte, bem como do fazer enquanto profissionalidade em processo. Esse norte nos ajudou na condução do tipo de estudo desenvolvido, o qual uniu pesquisa e formação, em um movimento colaborativo, de partilha, diálogo e construção de conhecimentos, mediante reflexões recíprocas entre a pesquisadora e as colaboradoras no estudo, o que possibilitou a aproximações contínuas entre conceitos espontâneos e base cultural objetiva, que de certo modo conduziu a (re) significação da cultura subjetiva no qual os sujeitos do estudo estão inseridos.

Acreditamos que o estudo alcançou o objetivo a que se propôs, o qual seguiu na direção de compreender as tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus, a partir das narrativas de um coletivo formado por sete colaboradoras, cujos resultados organizados em categorias e unidades de interpretação, apontaram para o estabelecimento de uma cartografia de saberes em pesquisa, na qual as trilhas metodológicas se construíram como paisagens formativas, atingindo o duplo sentido da construção do conhecimento, o qual por um lado seguiu na direção de ser resultado de um processo investigativo com seriedade teórico-conceitual, e por outro um saber com sentido social, funcionando como elemento de mediação para a construção de

novos sentidos formativos, de modo a contribuir para o desenvolvimento humano e profissional das docentes em evidência.

Ainda, a importância de um processo formativo profissional que atentou para o lado significativo do humano, permitindo a aproximação coerente entre a cultura subjetiva das professoras à cultura objetiva construída como herança cultural humana, a qual permitiu o alargamento de percepções e a construção de um olhar para além da obviedade cotidiana, elemento esse indispensável ao humano consciente de si, no contexto da sociedade global e em perspectiva de transformação social.

Desse modo, consideramos que a experiência vivenciada durante a pesquisa em seus diversos elementos de mediação, possibilitou a visualização prática da tese vigotskiana referente a “transformação de fenômenos intersíquicos em fenômenos intrapsíquicos”, quer sejam quando as professoras enunciaram conteúdos relacionados a sua história pregressa (pré-profissional), como quando destacaram elementos ligados a formação docente e inserção profissional, ainda àqueles construídos nas interações deste momento de estudo. Em ambos, percebemos fortes indícios de apropriação de significados que se conduziram, ou ainda permanecem na vida das colaboradoras, com sentidos e afetos peculiares decorrentes das interações sociais vivenciadas em espaços relacionais distintos, o que nos permite considerar que os mesmos, antes de se tornarem seus, fizeram parte do outro relacional, sendo internalizados pela força do discurso, e agora constituintes seus.

Como tessituras, os processos identitários dos professores em situação de creche, entrelaçam-se em tempos, visões de mundo, discursos, formas de se conduzir, posicionamentos, apropriações materiais e simbólicas diversas que envolvem formas de saber, saber-ser e saber-fazer em suas profissinalidades. Que as mesmas sofrem as premissas da mudança que levaram o homem em seu processo de desenvolvimento histórico, a modificar-se, criando novas formas e procedimentos de conduta, de modo a se movimentar para uma organização nova, mais elaborada de seu comportamento (Vigotski, 2000), e assim produzir-se como mediador consciente de seu papel social e da significativa importância, que exerce junto a educação de crianças na creche.

Assim, a compreensão das tessituras identitárias de professores em situação de creche, seguindo o viés pautado na complexidade e historicidade humana, conduziu-nos ao encontro de uma paisagem aberta sobre o humano professor, para a qual não temos a pretensão de encerrar discussões, mas estabelecer a abertura à novos diálogos, novas

leituras, interpretações e possibilidades de estudos outros, acreditando sempre na necessidade e importância da construção de conhecimentos, que permitam o insurgir de uma ciência com coração, poesia e vida, na qual as vozes caladas ou pouco ouvidas, emergem como cantos a quebrar o silêncio do não dito, e assim estabelecer uma nova melodia para a vida.

Por isso:

“Canta, coração,
Por essa voz que canta em mim,
Esse desejo sem medida e paciência,
Quase já desesperado de esperar
Todo esse tempo e, esse grito
Sufocando a garganta sem parar”.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. da S. *et all.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan.-jun. 2007.

ALVES, R. **O professor é o criador da alegria de pensar.** Disponível em: <https://www.portalraizes.com/rubem-alves-professor-de-espantos/>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

ARAÚJO F.M.de B., ALVES, E.M. & CRUZ, M.P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v.1, n .1, p. 31-40, jan-jun 2009.

ARDOINO, Jacques; BARBIER, René; GIUST-Desprairies, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. (Org.). **Mutirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Paulo: EDUFScar, 1998.

ARENDT, H. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSIS, M. T. O. de. **A Política Pública de Creche em Manaus e a Luta do Movimento de Mulheres por sua efetivação.** 2013. Dissertação. (Mestrado em Serviços Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Serviços Social e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAPTISTA, M. L. C. Cartografia de Saberes na Pesquisa em Turismo: Proposições Metodológicas para uma Ciência em Mutação. **Revista Rosa dos Ventos**, 6 (3), p. 342-355, jul-set, 2014.

BATISTA, E. da S. **Política pública de creche da SEMED em Manaus: organização do atendimento e da oferta no sistema de ensino público do município.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Amazonas, Manaus, 2018.

BÁRCENA, Fernando. **El alma del lector: la educación como gesto leterario.** Bogotá: Babel Libros, 2012.

BARROS, L. da C. *et all.* Contribuições dos Encontros de Orientação Coletiva (ECO) na Formação de profissionais docentes. **Areté.** Manaus. v.13, n.27, p. 1-15, jan-jul 2020.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à SaintDenis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BERNARDES, M.E.M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. p. 20-28, jan-fev-mar-abr 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de dez. de 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 20 de dez. de 2018.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

CANAVIEIRA, F. O. Formação humana e o sentido da vida: Quais pedagogias?. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 21-34, jan./jan., 2021. Universidade Federal 33 de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78992>.

CARVALHO, R. N. de S. **A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

CASTRO, M. A. de; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. **“Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia.** Rev. Pemo, Fortaleza, v. 2 n. 1, p. 1-17, 2020.

CORTELLA, S. In: **Documentário: Eu maior.** Produção Catalisadora Audiovisual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V0gquwUQ-b0>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

COSTA, M. F. de C. e. **Orientação de pais: prevenção e promoção de saúde em creche.** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, 2015.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, 14(3), set-dez, p 27-34, 2004.

DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho.** São Paulo: Cortez, 1987.

DOCUMENTÁRIO: **Magdalena: A imaginação também é minha.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xebGz02WL-Q>. Acesso em: 06 de jul. de 2020.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: Contribuições a uma Teoria Histórico-Social da formação do indivíduo.** Campinas, Autores Associados, 1993.

DUBAR C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto, 2005.

ESTRADAS, A. A. **O pensamento complexo em Edgar Morin - considerações iniciais.** Revista Faz Ciência, v.9 n.10, p. 65-74, jul-dez, 2007.

FARIA, E. de, SOUZA, V. L. T. de. **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores.** Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.15, n.1, jan-Jun, Maringá, 2011.

FIGUEIREDO, K. K. R, LIMA, M. da G. S. B. **Produzindo dados com pesquisa narrativa para apreender a constituição das aprendizagens do professor de Educação Infantil.** In: ARAÚJO, R. D. de, ARAÚJO, F. A. M. (Org). Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

FILHO, C. U., TORGA, V. L. M. **Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem).** I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, Vitória-ES, 18 a 21 de outubro de 2011.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências** Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1994.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista, Curitiba, Brasil**, n. 50, p. 51-67, out.-dez. 2013. Editora UFPR.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IBIAPINA, I.M.L.de M. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M., FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**, Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação – n.12, (2005) – Teresina: EDUPI, 2005. p. 26-38.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **BRASIL. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Consulta pública sobre as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 fev. 2018.

KRAMER, S. BARBOSA, S. N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. In: **BRASIL. Currículo e linguagem na Educação Infantil**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interacções**, Portugal, v. 10, n 32, p. 5-26, 2014. Disponível em: Acesso em: 26 nov. 2015.

KUHLMANN JR., M. "Educação Infantil e currículo". In: FARIA, A.L.G., PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola,

1992.

Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em 24 nov. de 2020.

LIMA, N. T., BUSS, MARCHIORI, P, PAES-SOUSA, R. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cadernos de Saúde Pública**. n. 7. Rio de Janeiro, 2020, Epub July 24, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00177020>. Acesso em: 8 de dez. de 2020.

LÓPEZ, Maria Emília. Bebês como autores e leitores. In: BRASIL. **Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto Sinei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. A formação do professor como um profissional crítico. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MAPA de Manaus. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-da-cidade-de-Manaus-destacando-suas-zonas-administrativas_fig1_324240149. Acesso em : 23 de fevereiro de 2021.

MARANHÃO, D. O cuidado de si e do outro. **Educação**, São Paulo, n. 2, p. 14-29, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MASSCHELEIN, J. Mundo e vida ou educação e a questão do sentido (da vida). In: CARVALHO, José Sérgio F.; CUSTÓDIO, Crislei de O. **Hannah Arendt: a crise da educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios, FAPESP, 2017.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A Escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista do Centro de Educação (UFMS)**, Santa Maria, V. 35, n.1, jan./abr. 2010.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem e alienação da consciência**. Alfa, São Paulo, n. 41, p. 109-131, 1997.

MENKAIKÁ, T. **Geometria sagrada: o significado da espiral. Poder Magnético**, 14 out. 2017. Não paginado. Disponível em:

<https://podermagnetico.wordpress.com/2017/10/14/geometria-sagrada-o-significado-da-espiral/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MIGUEL, S. A. **Educação Física na fase creche mediando pelos jogos as práticas sociais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1996.

MORAES, R., GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, Edgar. **Lições da pandemia: o despertar para as grandes verdades humanas**. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/licoes-da-pandemia-o-despertar-para-as-grandes-verdades-humanas>. Acesso em: 05 de setembro de 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____, Edgar. **O Método 1, 2, 3, 4, 5,6 (Coleção)**. Editora Sulina, 2005.

_____, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Bertrand Brasil, 2003.

_____, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 41(3), 8-19. jul./set., 2001.

_____, E.; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NASCIMENTO, Raquel Marina da Silva do. **Ser professora de bebês e crianças pequenas: reflexões sobre os saberes e fazeres docentes na creche**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Fluminense, Niterói, 2018.

NEVES, J. A. V.; BRASILEIRO, T. S. A. **Territorialidades amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual**. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 7, n. 15, 2020.

NOGUEIRA, A. A. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

NOVAES, M. E. **Professora Primária – mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

NUNES, Aline. **Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur**. *Revista Digital do LAV – Sata Maria* – vol. 7, n.2, p. 30-41 – mai/ago. 2014.

ODANI, J. A. G. **Educação inclusiva na primeira infância em creches públicas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

PEREIRA, R. A. **A crise dos paradigmas e sua relação com a escola e com o currículo**. 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PEREIRA, V. M. **O recente processo migratório interno brasileiro e seus determinantes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, São Paulo, 2000.

PINHO, E. M. R. **O que você fala, professor, tem importância? o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

RICHTER, Sandra. Docência e Formação Cultural. In: BRASIL. **Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

RIGON, A. J., ASBAHR, F. da S. F., MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In MOURA, M. A. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes, SANTOS, Edmêa. **Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 295-310, maio/ago. 2016.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la conciencia**. Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades, 1965.

SANTOS, C. A. **Movimentos migratórios e redes de indocumentados no estado do Amazonas: antigos problemas, novas reflexões**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto, MG. Trabalho apresentado [...]. Ouro Preto, 2002. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/1116/1079>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SILVA, I. de O. Docência na educação infantil: contextos e práticas. In: BRASIL. **Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

SILVA, A. M., OLIVEIRA, M. R. F. **A relevância da formação continuada do (a) professor (a) de Educação Infantil para uma prática reflexiva.** III Jornada de Didática: desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD. Londrina, 2014, p. 69-81- Universidade Estadual de Londrina.

SILVA, V. P. da. **Organização e gestão da educação infantil em Manaus – uma análise de seus marcos regulatórios.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2012.

Site: <http://semed.manaus.am.gov.br/>. Acesso em 8 de jul. de 2017.

SOUZA NETO, Alaim. **Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: mapeamentos dos usos feitos pelos professores.** 2015. 398p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

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

TOBOADA, N. G. LEGAL, E. J, MACHADO N. **Resiliência: em busca de um conceito.** Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum 2006; 16(3):104-113.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701. (Originalmente publicado em 1935). Recuperado em 10 de setembro, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em agosto de 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes, 2000.

_____, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia,** v. 5. Madrid: Visor, 1997.

_____, L. S. **Obras escogidas,** tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1967.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia,** v. 7, p. 79 - 88, 2002.

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. **El desarrollo de la comunicación en la infância.** Tradução de Arturo Villa Gutiérrez. Madri: G Núñez Editor, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
REGISTRO DE NARRATIVAS DAS COLABORADORAS

IDENTIFICAÇÃO	
Nome	
Idade	
Data	
DDZ	
Creche	
REGISTROS	

APÊNDICE 2

PROCESSO DE UNITARIZAÇÃO

Análise em -----

Narrativa de-----

Significados em Trajetória de Vida	
De onde vim? Conteúdo/Significados	Onde estou? Conteúdo/Significados
Destaques de significados a partir do diálogo com as colaboradoras/Novos sentidos/Categorias Empíricas	
Considerações da Pesquisadora/Significados a partir do diálogo com as teorias/conceitos/Categorias Teóricas	

Significados de Formação Docente	
Pré-formação Conteúdo/Significados	Formação/Profissionalidade Conteúdo/Significados
Destaques de significados a partir do diálogo com as colaboradoras/Novos sentidos/Categorias Empíricas	
Considerações da Pesquisadora/Significados a partir do diálogo com as teorias/conceitos/Categorias Teóricas	

Significados de/em Desenvolvimento Humano	
Como me via? Conteúdo/Significados	Como me vejo? Conteúdo/Significados
Destaques de significados a partir do diálogo com as colaboradoras/Novos sentidos/Categorias Empíricas	

Considerações da Pesquisadora/Significados a partir do diálogo com as teorias/conceitos/Categorias Teóricas

APÊNDICE 3

UNIDADES DE INTERPRETAÇÃO

UNIDADE 1- HISTÓRIA PREGRESSA: Elementos pré-profissionais		
1.1 Narrativas/Memórias das professoras ao longo das fases do desenvolvimento humano (Relações com a profissionalidade)		
1.1.1 Infância		
1.1.2 Adolescência		
1.1.3 Vida adulta/tempo atual		
ENTRELAÇAMENTOS		
NARRATIVAS/ MEMÓRIAS (UNITARIZAÇÃO)	CONCEITOS RELACIONADOS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
ANÁLISE CONCLUSIVA		

UNIDADE 2- FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIDADE		
2.1 Narrativas/Memórias referentes ao processo de formação docente		
2.1.1 Pré-docência		
2.1.2 Docência em processo acadêmico (Ensino Médio, Graduação, Especialização, outros)		
2.1.3 Docência (inserção profissional)		
2.2 Narrativas/Memórias das professoras a respeito das vivências enquanto prática pedagógica		

2.2.1 Sobre o cotidiano de creches		
2.2.2 Sobre a relação com a criança		
2.2.3 Sobre a relação com outros da comunidade escolar (familiares, demais funcionários da creche)		
ENTRELAÇAMENTOS		
NARRATIVAS/ MEMÓRIAS (UNITARIZAÇÃO)	CONCEITOS RELACIONADOS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
ANÁLISE CONCLUSIVA		

APÊNDICE 4
ROTEIRO DE ENTREVISTA- 1
CONHECENDO A PESSOA DO PROFESSOR

Nome: _____ **Idade:** _____

Creche onde atualmente trabalha: _____

Data: _____ **DDZ:** _____

Objetivos:

- Conhecer a pessoa do professor que trabalha em creches na cidade de Manaus.
- Identificar o posicionamento de professores em relação ao ser professor na creche (fazeres e saberes) necessários, e a relação com a construção dos processos identitários, enquanto docentes na Educação Infantil em contexto manauense.

1) Como você se chama? Como recebeu esse nome? O que ele significa?

2) Onde você nasceu?

3) Fale-me um pouco sobre você, sobre sua história...

4) Onde atualmente mora? Como é este espaço? Como é a circunvizinhança?

Observação: Se possível, encaminhe-me imagens do local onde nasceu, e de onde atualmente mora.

APÊNDICE 5
ROTEIRO DE ENTREVISTA- 2
SER PROFESSOR NA CRECHE

Nome: _____

Creche: _____

Data: _____ **DDZ:** _____

Objetivo: Identificar o posicionamento de professores em relação ao ser professor na creche (fazeres e saberes) necessários, e a relação com a construção dos processos identitários enquanto docentes na Educação Infantil no contexto manauara.

- 1) O que é ser professor?
- 2) O que ser professor na creche?
- 3) O que um professor necessita possuir para atuar no contexto de creches?
- 4) Como se organizam os fazeres/as práticas pedagógicas, na creche onde você trabalha?
- 5) Como você se tornou professor e como adentrou no contexto da creche? Fale a respeito desta trajetória...
- 6) A realidade em que vivemos envolve situações complexas... Neste contexto, o que vem a ser um profissional de Educação Infantil em um mundo complexo?

APÊNDICE 6
PLANO DO ENCONTRO REFLEXIVO 1

Participantes: _____

Local: _____ **Data:** _____

Objetivo:

- Conhecer a elementos a respeito da trajetória de vida das professoras, considerando a formação de memórias, trajetória de vida/constituição humana e profissões decorrentes.
- Socializar memórias relacionadas a trajetória de vida, formação cultural e trajetória profissional.

Procedimentos:

- Iniciaremos situando o objetivo, tipo de estudo e processos relacionados a pesquisa.
- Informaremos a respeito do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, o qual foi encaminhado (via WhatsApp e e-mail) às colaboradoras, para devida assinatura.
- Realizaremos os acordos referentes a condução da pesquisa e procedimentos a serem tomados ao longo dos encontros.
- Seguiremos com a apresentação do objetivo do Encontro atual.
- Apresentaremos a música “Rock Estrela” de Léo Jaime.

Rock Estrela

Leo Jaime

Quem sou eu?
E quem é você?
Nessa história
Eu não sei dizer
Mas eu acredito
Que ninguém tenha vindo
Pro mundo a passeio...
De onde se vem?

Prá onde se vai?
 Só importa saber prá quê
 Prá quem?
 Pois o destino
 Transforma num dia
 Um menino em herói de TV...
 Um dia a gente se encontra
 No meio do mundo
 Depois a gente se perde
 No meio de tudo
 Yeah! Yeah!
 Rock Estrela!
 Rock Estrela!
 Oh! Oh!
 Rock Estrela!
 Rock Estrela!
 Yeah! Yeah! Yeah!
 Quem sou eu?
 E quem é você?
 Nessa história
 Eu não sei dizer
 Mas eu acredito
 Que ninguém tenha vindo
 Pro mundo a passeio...
 De onde se vem?
 Prá onde se vai?
 Só importa saber prá quê
 E prá quem?
 Pois o destino
 Transforma num dia
 Um menino em herói de TV...
 Enquanto a gente pensa
 Que sabe de tudo
 O mundo muda de cena
 Em menos de um segundo
 Yeah! Yeah! Yeah!
 Rock Estrela!
 Rock Estrela!
 Oh! Oh!
 Rock Estrela!
 Rock Estrela!
 Yeah! Yeah! Yeah!
 Oh! Oh! Oh!
 Rock Estrela!
 Rock Estrela!
 Yeah! Yeah!
 Rock Estrela!
 Oh!
 Rock Estrela!
 Oh! Oh! Oh!

Rock Estrela!
Yeah! Yeah! Yeah!
Rock Estrela!
Yeah! Yeah! Yeah!

- Abriremos para posicionamentos, de modo a destacar elementos a que a música nos remete;
- Após os posicionamentos, encaminharemos as professoras, Via WhatsApp, Roteiro de Entrevista-1, a fim de que as colaboradoras respondam a questões relacionadas ao conhecimento da pessoa do professor que trabalha na creche;
- Seguiremos com a socialização dos posicionamentos escritos, a partir do Roteiro de Entrevista-1;

Todo o encontro será videogravado, seguindo de transcrição do conteúdo/produção de texto por parte do pesquisador, procedimento de unitarização, organização em categorias. Os escritos e interpretações feitas serão entregues as participantes para leitura, análise, concordâncias/discordâncias, novo processo de unitarização, reorganização em categorias, seguindo de elaboração de texto à luz das teorias que fundamentam a pesquisa.

Recursos: notebook, celular, texto com letra de música, papel ofício, canetas, pincel atômico.

OBSERVAÇÃO: Entre o 1º e 2º Encontros encaminharemos as colaboradoras, para apreciação, o documentário “Magdalena; A imaginação também é minha”. Junto com o material encaminhado, apresentaremos as questões disparadoras: O que o documentário falou a mim? O que ele me ensinou ou o que aprendi a partir do mesmo? Que deverá ser respondida por escrito e trazida para ao próximo encontro. Sugeriremos também que tragam para o encontro vindouro um objeto/memória, relacionado(a) a momentos anteriores a sua história de vida. Também encaminhamos o artigo: Docência e Formação Cultura, Richter (2016).

APÊNDICE 7
PLANO DO ENCONTRO REFLEXIVO 2

Participantes: _____

Local: _____

Data: _____

Objetivo:

- Conhecer reminiscências das professoras ao longo de suas trajetórias de vida.
- Analisar posicionamentos dos professores a respeito de trajetórias de vida/ memórias/ formação cultural, relacionados a construção dos processos identitários em situação de creche.
- Falar sobre memórias/recordações/lembranças, relacionando a temática da pesquisa.

Procedimentos:

- Apresentação dos objetivos do encontro.
- Leitura do livro: **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**, da autora Mem Fox.
- Seguiremos com uma roda de conversa em torno do conteúdo do livro.
- Após esse momento, pediremos que os professores, individualmente, apresentem os objetos/ recordações, solicitados para o encontro, e que a partir deste socializem suas memórias.
- Solicitaremos que façam relação da atividade vivenciada ao que apreciaram no documentário “Magdalena: A imaginação também é minha”.
- Pediremos que leiam os escritos a respeito do documentário, a partir das questões disparadoras, encaminhadas via WhatsApp, a saber: O que o documentário falou a mim? O que ele me ensinou ou o que aprendi a partir do mesmo?
- Faremos relação da atividade vivenciada, ao artigo: Docência e Formação Cultural de Richter (2016), encaminhado as colaboradoras para leitura (via WhatsApp entre um encontro e outro), o qual discute questões relacionadas a

memórias, história de vida e formação cultural de docentes.

- Seguiremos com alusão as respostas do Roteiro de Entrevista-2.
- Mediante diálogo, retomaremos o objetivo do encontro e relação com a construção do objeto de tese.
- Faremos a leitura do poema “A vida” de Mário Quintana, dando encerramento ao encontro.
- O encontro será videogravado. Os enunciados/diálogos serão transcritos na íntegra para se seguir com o procedimento de análise eleito para o estudo. O texto resultante desse processo será entregue aos participantes para apreciação e inferências no encontro seguinte.

Recursos: Livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, Notebook, celular

OBSERVAÇÃO: Durante a semana, entre este encontro e o vindouro, disponibilizaremos as colaboradoras, para estudo, o artigo: Linguagem e alienação da consciência de Suely Amaral Mello (1997).

APÊNDICE 8
PLANO DO ENCONTRO REFLEXIVO 3

Participantes: _____

Local: _____

Data: _____

Objetivo: Dialogar a respeito das construções em processo.

Procedimentos:

- O encontro será dividido em dois momentos: Iniciaremos retomando as respostas das colaboradoras ao Roteiro de Entrevista- 2.
- Diálogo relacionando as respostas deste roteiro aos materiais teóricos sugeridos para estudo, e outras leituras que as colaboradoras possuam.
- No segundo momento trabalharemos com os apanhados presentes no artigo: Linguagem e alienação da consciência de Suely Amaral Mello (1997). Ouviremos as professoras e seguiremos com diálogo mediado por slides.

Recursos: Notebook, celular, texto em mídia eletrônica.

OBSERVAÇÃO: Solicitamos que as professoras no intervalo entre este encontro e o vindouro, retomassem as leituras dos artigos: Docência e Formação Cultural de Richter (2016) e Linguagem e alienação da consciência de Suely Amaral Mello (1997). Neste ínterim, também encaminhamos às colaboradoras, os textos transcritos de suas narrativas durante os encontros, para leitura, destaque de significados e impressões, sobre as quais dialogaríamos mais à frente.

APÊNDICE 9
PLANO DO ENCONTRO REFLEXIVO 4

Participantes: _____

Local: _____

Data: _____

Objetivo: Discutir sobre os conceitos de desenvolvimento humano/formação cultural; Mediação; Consciência e Obviedade, relacionando-os ao estudo em questão.

Procedimentos:

- Apresentação da música: Eu caçador de mim (Milton Nascimento).
- Abertura para posicionamentos a partir dos enunciados da música.
- Estabelecimento de diálogo, relacionando os conceitos de desenvolvimento humano/formação cultural; Mediação; Consciência e Obviedade, a poética presente na música.
- Discussão a respeito dos conceitos de Desenvolvimento humano/formação cultural; Mediação; Consciência e Obviedade à luz dos materiais teóricos, sugeridos para estudo.
- Destaque das impressões a respeito da transcrição das narrativas encaminhadas as colaboradoras, e enunciados a respeito das primeiras organizações em unidade de interpretação emergidas no contexto da pesquisa.

Recursos: Notebook, celular, texto em mídia eletrônica.

OBSERVAÇÃO: Entre o quarto e quinto encontros, escrevemos em unidade interpretativa, as categorias emergidas a respeito da “História Progressiva: elementos pré-profissionais” das colaboradoras, sendo a elas encaminhadas para leitura, posicionamentos e destaque de novos sentidos/significados, que vierem a emergir.

APÊNDICE 10
PLANO DO ENCONTRO REFLEXIVO 5

Participantes: _____

Local: _____

Data: _____

Objetivo:

- Dialogar a respeito dos sentidos/significados emergidos na unidade de interpretação “História Progressa: elementos pré-profissionais”.
- Projetar mediante desenho, o sentido/significado de ser professora na creche.

Procedimentos:

- Dialogar com as colaboradoras a respeito dos escritos da unidade interpretativa e categorias emergidas, a respeito da “História Progressa: elementos pré-profissionais”, previamente encaminhados para leitura.
- Em processo colaborativo de escuta, colarmos em suspensão os pretendidos futuros em relação a novas unidades interpretativas e categorias, fazendo anotação dos posicionamentos das professoras.
- Solicitaremos que os professores façam um desenho que represente, “o que é ser professor na creche”. Questões disparadoras: Gostaria que você fizesse um desenho que representasse o que é ser professor na creche.
- Pediremos que dobrem o papel no qual o desenho foi projetado em quatro quadrantes para que em cada um deles escrevam quatro palavras, que expressem o porquê da imagem representada.
- Cada professor deverá apresentar seu desenho e comentar sobre a atividade, o porquê dos desenhos e escolha das palavras.
- Discussão e posicionamentos relacionados a formação docente (formal) e elementos da profissionalidade.
- Pontuaremos considerações teórico-conceituais a respeito da formação docente e processos identitários.
- Solicitaremos que as colaboradoras digitalizem seus desenhos, e os encaminhem

via WhatsApp.

- Destacaremos em *post it*, as palavras e pontos apontados pelos professores. Construiremos com os mesmos um painel com categorias temáticas e significados, que será coletivamente discutido e analisado, seguindo de uma redação final, feita pelo pesquisador, lida e analisada pelos participantes, à luz do texto base, solicitado anteriormente para leitura.
- Neste dia realizaremos a escolha de codinomes para identificação das colaboradoras nos escritos da tese.
- Encerramos o encontro com a leitura do poema: “Hoje” de Luísa Zacarias.
- Todo o encontro será videogravado, transcrito na íntegra, destacando-se questões que servirão/ como novos elementos para a análises na pesquisa.

Recursos: Papel A4, lápis, caneta hidrocor, giz de cera, lápis de cor, cola, notebook.

OBSERVAÇÃO: Solicitaremos que durante a semana, observem seus posicionamentos a respeito das questões discutidas durante o estudo, relacionando-os as leituras apontadas em encontros anteriores, bem como com os textos reflexivos, poemas, músicas, filmes e outros encaminhados as mesmas como sugestão de deleite. Encaminharemos ainda leitura, o artigo: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas, Silva (2016).

APÊNDICE 11
PLANO DO ENCONTRO REFLEXIVO 6

Participantes: _____

Local: _____

Data: _____

Objetivo: Sintetizar posicionamentos referentes aos processos identitários de professores em situação de creche, discorrendo sobre saberes e fazeres necessários à docência no contexto da Educação Infantil.

Procedimentos:

- Utilizaremos a projeção de slides para mediar diálogo, relacionando enunciados das professoras aos destaques conceituais do artigo: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas, Silva (2016).
- Filmaremos o processo de produção e falas dos professores.
- Destacaremos em texto escrito, os enunciados dos professores, organizando-os por significados e analisando-os a luz das teorias de base elencadas para a pesquisa.
- Solicitaremos que as docentes façam um círculo em papel cartão, recortem e nele escrevam “EU PROFESSORA DE CRECHE SOU...”, elas deverão completar o sentido da oração, seguindo de digitalização do material e encaminhamento a pesquisadora.
- Faremos um apanhamento geral dos encontros, agradecendo a disponibilidade e participação generosa das colaboradoras.
- Encerraremos o encontro com a leitura do texto: Vista Cansada de Otto Lara Resende.
- Todo o encontro será videogravado, transcrito na íntegra, destacando-se questões que servirão/ como novos elementos para a análises na pesquisa.

Recursos: Círculos em papel cartão, Pincel atômico, miçangas, papéis coloridos, giz de cera, lápis de cor, post it (outros), notebook.

APÊNDICE 12**ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES A RESPEITO DA
REALIDADE DE CRECHES NO MUNICÍPIO DE MANAUS****Data:** _____**Local de onde os dados foram retirados:** _____

Objetivo: Levantar informações a respeito da realidade de creches da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

- Quantidade de creches no município de Manaus.
- Disposição de creches por Zonas Distritais no município de Manaus.
- Número de salas de creches no município de Manaus.
- Quantidade de alunos matriculados nas creches municipais de Manaus.

APÊNDICE 13

ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES A RESPEITO DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM CRECHES NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Data: _____

Local de onde os dados foram retirados: _____

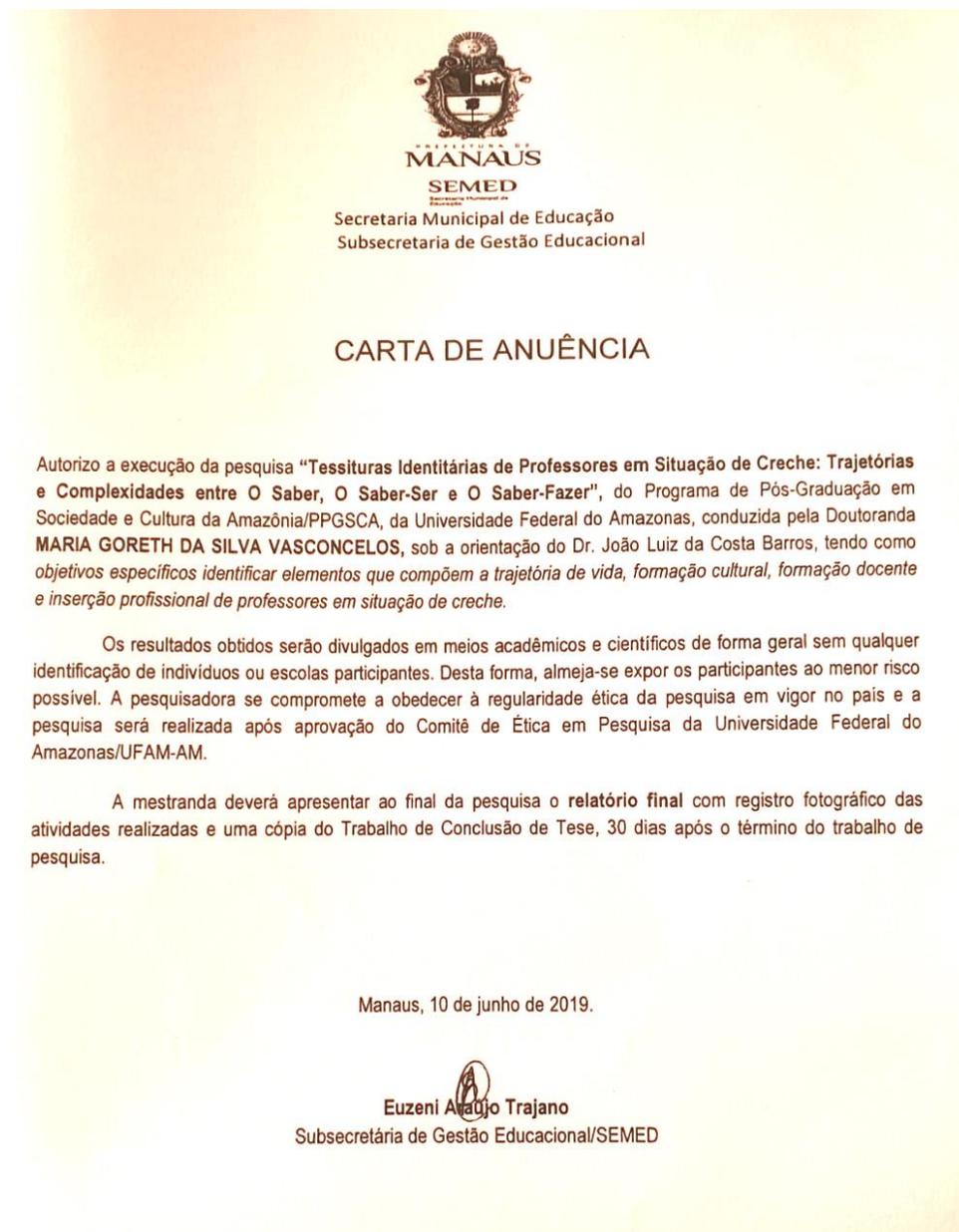
Objetivo: Levantar informações a respeito da realidade de professores que atuam em creches na Rede Municipal de Ensino de Manaus.

- Quantidade de professores que atuam em creches na Rede Municipal de Ensino de Manaus.
- Distribuição de professores atuantes em creche, por Zona Distrital, na Rede Municipal de Ensino de Manaus.
- Nível de formação dos professores.
- Tempo de serviço na SEMED.
- Tempo experiência na área de atuação.

APÊNDICE 14

CARTA DE ANUÊNCIA

Imagem 23- Carta de Anuência

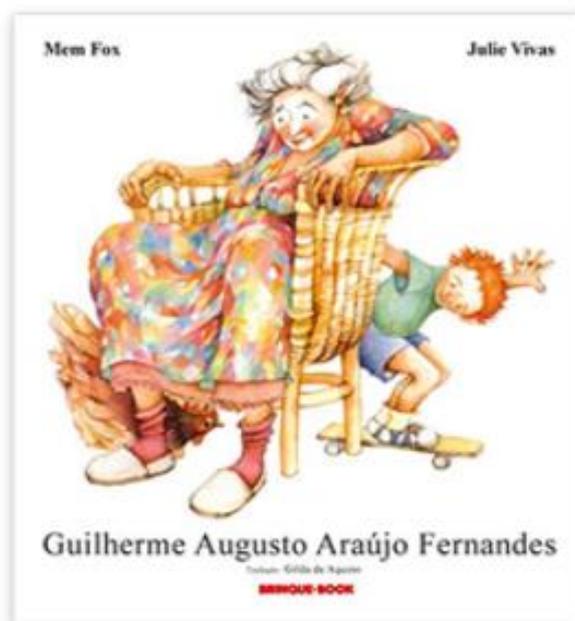


Fonte: A autora, 2021.

APÊNDICE 15

SOBRE O LIVRO GUILHERME AUGUSTO ARAÚJO FERNANDES

Imagem 24- Capa e resumo do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes



Fonte: A autora, 2021.

O livro cujo nome refere-se a personagem principal do enredo é de autoria de Mem Fox. Guilherme Augusto Araújo Fernandes era um menino vizinho de um asilo de idosos, os quais eram todos seus amigos. Mas era de Dona Antônia que ele mais gostava. Quando soube que ela perdera a memória, quis saber o que isso significava e foi perguntar aos outros moradores do asilo. Como resposta, ouve que memória é algo: bem antigo, que faz chorar, faz rir, vale ouro e é quente.

A obra remete-nos a lembranças, afetos, e resgate de memórias que dão sentido à vida. Sendo elemento importante de mediação junto ao Encontro Reflexivo proposto.

APÊNDICE 16
SOBRE O DOCUMENTÁRIO “MAGDALENA: A IMAGINAÇÃO TAMBÉM É MINHA”

Imagem 25- Print de tela do computador com imagens do documentário “Magdalena: a imaginação também é minha”



Fonte: A autora, 2021.

Sinopse: Vídeo realizado pelo Grupo de Pesquisa "Culturas e identidades no cotidiano", da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizado com a artista plástica, empregada doméstica aposentada, Magdalena Santos. O mesmo sinaliza para questões de memória e trajetória de vida. Bem como elementos relacionados à identidade pessoal e cultural do sujeito, tendo a história da Magdalena como base reflexiva.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA
AMAZÔNIA - PPGSCA

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa **“Tessituras Identitárias de Professores em Situação de Creche na cidade de Manaus”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Maria Goreth da Silva Vasconcelos**, endereço profissional Rua da Penetração s/n - Vila Amazonas, telefone (92) 3646-4698, e-mail: tieth15@hotmail.com, sob a orientação do **Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros**, endereço profissional Av. General Rodrigo Otávio, nº 6200, Coroado I, telefone (92) 3305-4556, e-mail: jlbarros@ufam.edu.br.

A pesquisa tem por objetivo geral compreender as tessituras identitárias de professores em situação de creche, analisando implicações entre o saber, o saber-ser e o saber-fazer. Tendo como objetivos específicos: Identificar elementos que compõem a trajetória de vida, formação cultural, formação docente e inserção profissional de professores em situação de creche; analisar o modo como professores em situação de creche, (re) constroem os processos identitários a partir de suas trajetórias de vida, formação cultural, formação docente e inserção profissional.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta a uma entrevista com questões semiestruturadas e participação em sessões reflexivas, caso opte e autorize pela participação no estudo, mediante assinatura em termo de consentimento livre e esclarecido.

Os riscos decorrentes de participação em pesquisa de acordo com a Resolução CNS 466/12 (BRASIL, 2012) pode envolver a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente”, podendo este agravo ser “imediato ou tardio, ao indivíduo ou à coletividade, com nexos causal comprovado, direto, ou imediato, decorrente do estudo específico”. A fim de evitar danos e agravos procuraremos manter os devidos esclarecimentos, solicitando autorização ante ao

processo. Atentaremos para os cuidados éticos em pesquisa. Caso ocorra algum tipo de dano ou agravo, diante da mobilização de algum tipo de conteúdo, o senhor (a) será encaminhado (a) ao serviço de Psicologia no NEPPD- UFAM ou Serviço de Psicologia Aplicada do DPSI-UFAM, a fim de trabalhar tais questões. Diante de outros agravos que possam ser decorrentes do processo, tomaremos as providências reparatórias, responsabilizando-nos pelas implicações com respeito e zelo.

Toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos, embora ínfimos.

Nesta pesquisa que trata sobre processos identitários de professores em situação de creche, o possível risco para os sujeitos, em função da participação efetiva na pesquisa, poderá relacionar-se a algum tipo de constrangimento oriundo das questões levantadas na entrevista e/ou durante as sessões reflexivas. Caso isto ocorra, a pesquisadora tomará as providências para que o mesmo seja dissipado. Será assegurado sigilo absoluto sobre a participação dos sujeitos envolvidos. A divulgação dos dados será feita de maneira codificada, evitando a identificação dos sujeitos. Os dados coletados darão origem a eixos de análise que serão constituídos a partir do significado das informações, ou seja, o importante será as diferentes abordagens sobre a temática de estudo e não a opinião individual do participante.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimento em torno de uma temática que merece atenção. Permitindo compreensão sobre o modo como se constroem os processos identitários de professores em situação de creche. Diante dessa situação todos nós seremos beneficiados, aprendendo com/nesta dinâmica e proporcionando uma leitura mais coerente do contexto. Ainda poderemos contribuir para discussão e desenvolvimento de novas pesquisas em torno de uma temática que consideramos ser pouco trabalhada em nosso estado e para a qual urge constante produção de conhecimento.

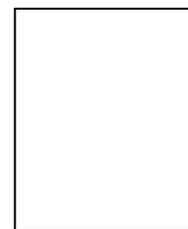
Se depois de consentir em sua participação o sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética

em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496. E-mail: cep.ufam@gmail.com. Consentimento Pós-Informação.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___



Impressão Dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO 2**MÚSICA “ROCK ESTRELA”****(Leo Jaime)**

Quem sou eu?
E quem é você?
Nessa história
Eu não sei dizer
Mas eu acredito
Que ninguém tenha vindo
Pro mundo a passeio...
De onde se vem?
Prá onde se vai?
Só importa saber prá quê
Prá quem?
Pois o destino
Transforma num dia
Um menino em herói de TV...
Um dia a gente se encontra
No meio do mundo
Depois a gente se perde
No meio de tudo
Yeah! Yeah!
Rock Estrela!
Rock Estrela!
Oh! Oh!
Rock Estrela!
Rock Estrela!
Yeah! Yeah! Yeah!

ANEXO 3
MÚSICA “EU CAÇADOR DE MIM”
(Milton Nascimento)

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo, medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim

ANEXO 4
POEMA “A VIDA”

(Mário Quintana)

“Depois de muitas quedas, eu descobri que, às vezes, quando tudo dá errado, acontecem coisas tão maravilhosas que jamais teriam acontecido se tudo tivesse dado certo.

Eu percebi que quando me amei de verdade pude compreender que, em qualquer circunstância, eu estava no lugar certo, na hora certa.

Então pude relaxar... pude perceber que o sofrimento emocional é um sinal de que estou indo contra a minha verdade.

Parei de desejar que a minha vida fosse diferente e comecei a ver que tudo o que acontece contribui para o meu crescimento.

Desisti de querer ter sempre razão e com isso errei muito menos vezes.

Desisti de ficar revivendo o passado e de me preocupar com o futuro. Isso me mantém no presente, que é onde a vida acontece.

Descobri que na vida a gente tem mais é que se jogar, porque os tombos são inevitáveis.

Percebi que a minha mente pode me atormentar e me decepcionar. Mas quando eu a coloco a serviço do meu coração, ela se torna uma grande e valiosa aliada.

Também percebi que sem amor, sem carinho e sem verdadeiros amigos a vida é vazia e se torna amarga.

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise. É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida. Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

ANEXO 5**POEMA “HOJE”****(Luísa Zacarias)**

Hoje trago nas mãos
flores frescas para oferecer.
Quem por aqui passar
leva nas suas perfume.

Saudades me embalam,
deixo-me levar na balada
da canção feita serenata
cantada pelo estudante de Coimbra!

Ai!Ai! A vida que já não faz sentido,
desejada é a partida
e o tempo que não chega...

Hoje era um bom-dia
para se apagar o sentido
da vida que não tem fim!

Findando o dia
levo comigo a esperança,
nas madrugadas cansadas,
das noites mal dormidas,
pensando no que já perdi!

O tempo tem o seu tempo e,
Eu também tenho o meu.
A vida também tem o
seu tempo de viver na terra brava!

Sou flor tenho vida.
terei o meu tempo de viver e
de germinar para renascer
na primavera distante...

ANEXO 6

ARTIGO: DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CULTURAL (RICHTER, 2016)

Imagem da página inicial

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CULTURAL

Sandra Richter

1. Iniciando o diálogo

Nesta unidade, convidamos vocês, professoras, a conversar sobre a relação existente entre formação cultural e docência na Educação Infantil como quem adentra por caminhos de reflexão que permitam multiplicar leituras, constituir seus próprios passos e assim desenhar percursos que favoreçam a abertura ao encantamento pela experiência de pensar a força criativa e inventiva do humano.

Essa força capaz de ampliar sentidos é inerente à nossa condição de produtores de linguagem, contadores de histórias, cantadores de esperanças, guardadores de memórias e crenças, capazes de valorizar a existência como seres do sentido.

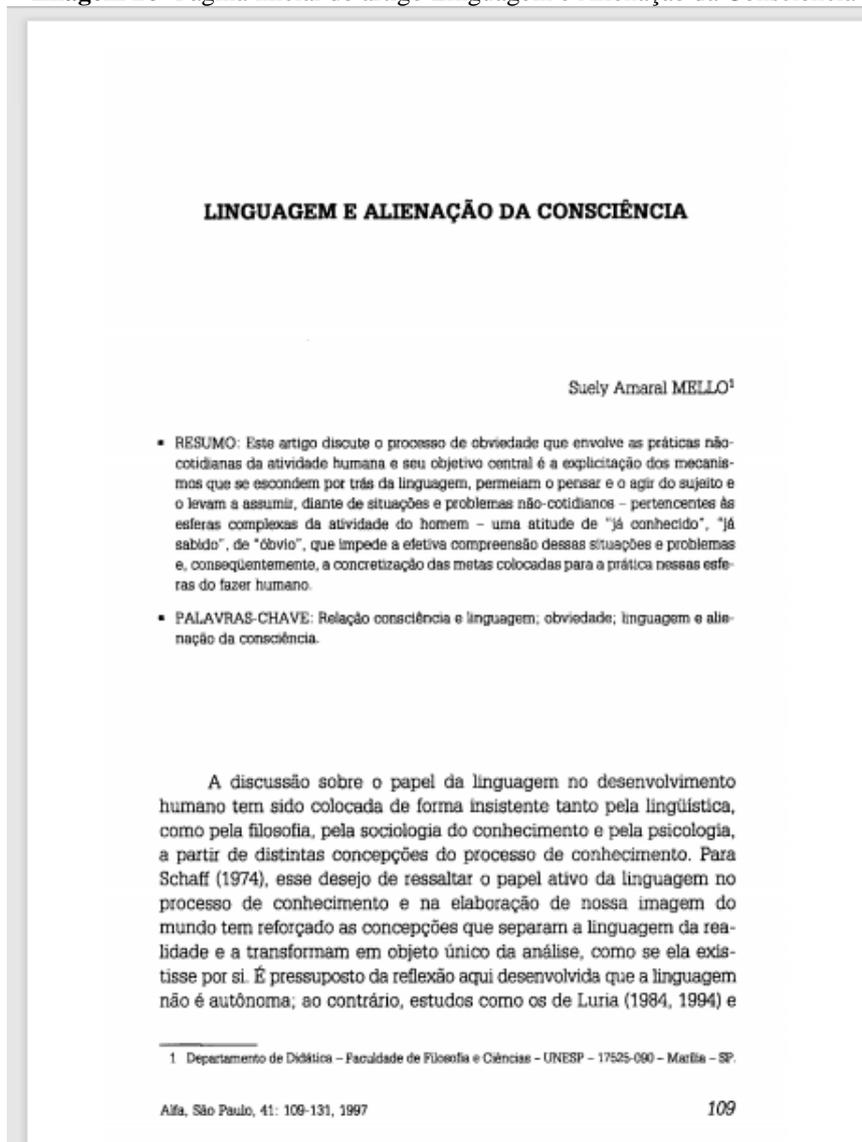
João-Francisco Duarte Júnior (2010, p. 89) destaca a amplitude poética da palavra "sentido" na língua portuguesa, ao apontar "sentido como significado, sentido como referente aos órgãos dos sentidos, sentido como consciência (que é perdida quando se perdem os sentidos), ou mesmo indicando uma direção, um rumo, para chegar ainda àquilo tudo o que é sentido pelo nosso corpo antes de o intelecto disso se ocupar".



ANEXO 7

ARTIGO: LINGUAGEM E ALIENAÇÃO DA CONSCIÊNCIA (MELLO, 1997)

Imagem 26- Página inicial do artigo Linguagem e Alienação da Consciência

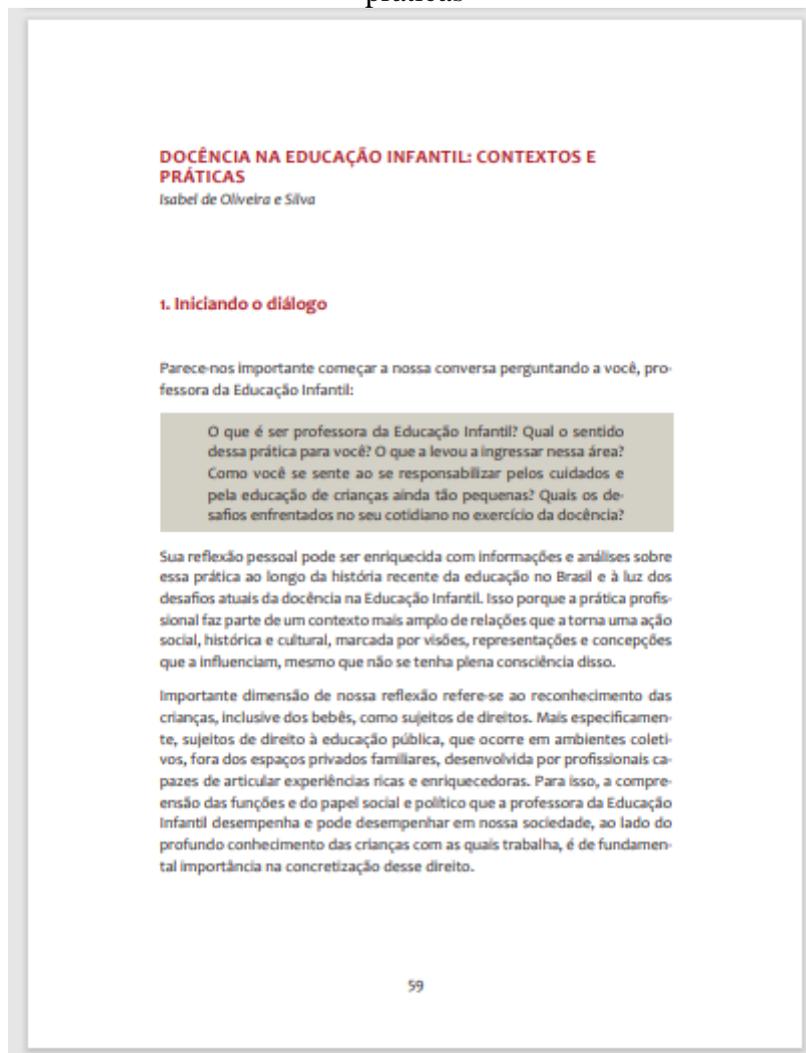


Fonte: A autora, 2021.

ANEXO 8

ARTIGO: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E PRÁTICAS (SILVA, 2016)

Imagem 27- Página inicial do artigo: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas



Fonte: A autora, 2021.