



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

AS IDENTIDADES DOCENTES DAS EDUCADORAS INFANTIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE EM SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES

Ana Paula Nunes Stoll, Leonidas Roberto Taschetto (orient.)

Unilasalle

Resumo

A presente pesquisa busca identificar e compreender elementos constitutivos das identidades de educadoras infantis em sua relação com os saberes docentes, podendo contribuir nas reflexões, espaços de formação e contextos voltados à primeira infância.

Palavras-chave: *Identidade docente, Educação Infantil, Saberes docentes.*

Área Temática: Programa de Pós Graduação em Educação

1. Introdução - Propósito central do trabalho

Os estudos sobre a infância, referenciados por diferentes teóricos e pesquisadores, a historicidade das instituições destinadas ao atendimento às crianças pequenas, os documentos legais que regem a educação brasileira, assim como os processos formativos dos professores são aspectos que permeiam e influenciam a prática na educação infantil. Considerando a complexidade da profissão docente na educação infantil, faz-se necessário compreendê-la em suas características próprias, como construção sócio-histórica de profissionalização. Desta forma, apresenta-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: ***Quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes?***

Dessa forma, este projeto de pesquisa tem por objetivo identificar os elementos que constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender sua relação com os saberes docentes. Assim, estabelecemos como objetivos específicos analisar os processos de constituição das identidades das educadoras infantis, bem como identificar os saberes docentes revelados nas práticas cotidianas dessas educadoras.

Segundo Morin (2010, p. 25), “[...] os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”. Sendo assim, as diferentes visões históricas do conhecimento influenciam a ciência, a educação, a escola e a prática pedagógica dos professores.

Conforme Santos (2008), o paradigma dominante, conservador e reducionista levou a crer que o conhecimento pode ser fragmentado e racional. O pensamento dotado de clareza, de organização e de objetividade propiciou a validação científica e pública do conhecimento. Na prática pedagógica tradicional, os currículos são lineares e reducionistas, divididos em matérias, a ação docente concentra-se na transmissão de conhecimentos, ditos como verdade absoluta. O aluno é silenciado, impedido de expressar suas ideias e o ensino foca no resultado e na “boa conduta” do



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

mesmo. Nesse sentido, o ensino limita-se à instrução, à avaliação e à verificação. É nessa tendência do paradigma dominante que se apresentou o modelo de racionalidade técnica, compreendendo teorias e técnicas de ensino, dominando a formação dos professores e definindo um determinado perfil profissional e suas competências para ensinar. Cabe-nos assinalar que tal modelo de professor e de ensino nega a subjetividade desse profissional que lida constantemente com a diversidade e a complexidade das questões sociais, do cotidiano escolar e dos sujeitos envolvidos.

No início do século XX, o mundo passa a viver incertezas, contradições, conflitos, desafios e descobertas científicas, rompendo com a visão cartesiana de agir e pensar o conhecimento e as relações sociais. Santos (2008) remete a uma reflexão acerca dessa evidente crise nas ciências na atualidade, pois o paradigma dominante não responde mais aos questionamentos existentes e se percebe que nem tudo é racionalizável, indicando que um novo espírito científico emerge através do paradigma emergente. O autor não propõe uma ruptura de paradigma, mas um processo de amadurecimento e o reconhecimento de uma nova visão de ciência que passa a contribuir para a superação da visão fragmentada e reducionista do universo e do conhecimento, considerando o rigor científico para formar o corpo teórico de uma pesquisa (SANTOS, 2008). Nesse sentido, o paradigma emergente resgata o sujeito a partir da visão do todo, da sua complexidade e intersubjetividade, buscando atender às novas demandas sociais, entendendo que os conhecimentos produzidos pelas ciências devam ser relevantes à sociedade, atribuindo sentido aos fenômenos pesquisados.

Assim, a educação precisa contemplar uma proposta pedagógica que reconheça a diversidade de fenômenos naturais e o ser humano como um sujeito de múltiplas inteligências e formas de aprender. Nesse sentido, a formação de professores precisa reconhecer o processo de aprendizagem mediante as relações interativas entre os sujeitos, os objetos e o ambiente. No modelo de racionalidade prática, o ensino deve levar em consideração aspectos físicos, biológicos, psicológicos, subjetivos, estéticos, culturais, sociais, espirituais, entre outros. Nessa perspectiva, para Holly (1995), os processos de aprendizagem são tão importantes como os produtos do conhecimento e, o conteúdo relaciona-se com a vida quotidiana, os interesses e as curiosidades de professores e crianças, desenvolvendo capacidades singulares e coletivas.

Segundo Holly (1995, p. 86), o trabalho do professor exige “flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva”, na medida em que deve atender às características de desenvolvimento das crianças, suas histórias de vida e contextos sociais e culturais. Dessa forma, instigados a identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender sua relação com os saberes docentes, para Santos (2008), o tema surge com a instauração da modernidade, tendo como primeira definição a subjetividade, formada pelos valores dos sujeitos, suas experiências e histórias de vida.

2. Marco Teórico

Vivemos em uma sociedade em que existem múltiplas referências aos conteúdos e aos métodos de educação, intervindo na forma como a instituição escolar e os professores são vistos. O marco histórico e conceitual acerca do trabalho na educação infantil influencia a prática pedagógica dos profissionais, tal qual sua identidade pessoal e coletiva. Esses fatores reforçam a construção de um imaginário social em relação à função a ser exercida no contexto educativo em questão.

Cerisara (2002) identifica, em seus estudos, a existência de contradições e ambiguidades no que diz respeito ao processo de profissionalização dos professores da educação infantil. A proposta assistencial e “espontaneísta” estiveram muito presente na organização das primeiras creches e instituições voltadas à infância, com o objetivo de guarda e abrigo de crianças advindas



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

de classes menos favorecidas. Por outro lado, há o modelo da antiga escola primária, com caráter preparatório, de prevenção do fracasso escolar, com a preocupação de instrumentalizar as crianças, que parece não ser capaz de satisfazer plenamente as necessidades e interesses dos pequenos, no contexto da infância atual.

Nesse aspecto, Nóvoa (1991) esclarece que a profissão docente teve origem no seio de algumas congregações religiosas, configurando um corpo de saberes e técnicas com princípios e estratégias de ensino, assim como normas e valores influenciados por crenças e determinações morais e religiosas. Ainda hoje, o campo educacional está ocupado por interesses e projetos que envolvem o Estado, a Igreja e as famílias.

Notamos que, quanto mais o trabalho está relacionado à criança, menor é o prestígio do profissional. Observamos também, que o trabalho com bebês ainda está, culturalmente, relacionado apenas ao cuidado. Nesse particular aspecto, é possível inferir as imagens que nós, professoras de crianças pequenas carregamos: Tia ou professora? Trata-se de uma profissão construída basicamente sob o gênero feminino que traz implícita uma relação de poder entre homem e mulher, cujo eixo central é o trabalho doméstico e a maternagem, priorizando os cuidados e o afeto, considerados culturalmente como extensão da condição feminina.

Desse modo, pela trajetória do atendimento à infância no Brasil é possível compreender a dissociação enraizada entre cuidar e educar, que se fortaleceu historicamente. Assim, a forma pela qual a sociedade vê a profissão docente parece refletir na dificuldade das educadoras perceberem-se como profissionais, pois essas imagens internas e externas entrecruzam-se na construção identitária. Nesse aspecto, Pimenta (2002) afirma que a “identidade não é um dado imutável”, é um processo de construção do sujeito.

Ao analisar as formas de “se sentir e ser professor”, Nóvoa (1995) também destaca a ideia de que a identidade não é um produto, mas um “processo identitário”, “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16). Assim, na constituição das identidades dos educadores estão correlacionadas as histórias pessoais e profissionais, num contexto singular e coletivo, num tempo que envolve expectativas, encantamentos, desafios, relações e frustrações. Segundo o autor, a construção do processo identitário dos professores percorre uma triangulação que envolve: a “adesão” a princípios e valores, partilhando projetos junto aos colegas e valorizando as potencialidades das crianças e jovens; a “ação”, fazendo escolhas pedagógicas, pessoais e coletivas que mais se identificam com a nossa maneira de ser; e a “autoconsciência”, refletindo sobre a própria ação, ancorando outras decisões.

Dessa forma, a identidade dos educadores relaciona-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, à condição em que cada sujeito se insere no mundo e na profissão, de ser um profissional. Em se tratando de identificar quais elementos constituem as identidades dos educadores que trabalham na educação infantil, consideramos que os saberes da experiência são fundamentais. Nessa perspectiva, o educador forma-se nesse fluxo de relações, mediações e proposições e sua identidade vai se constituindo nos fios que entrelaçam sua história aos contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão. Nessa constituição do sujeito associada à construção permanente da identidade profissional, corroboramos com o pensamento de Pimenta (2002) ao afirmar que:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação profissional da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem à inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistêmica das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

cada professor, como ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 2002, p. 19)

Dentre as determinações da LDBEN/96 (BRASIL, 1996), encontram-se as exigências de formação para a docência na educação básica, definindo como meta, no Art. 62º, a formação em nível superior e, como exigência mínima, a formação em nível médio, na modalidade Normal. Em 2006, o Ministério da Educação, em consonância com o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece a Resolução CP/CNE/MEC nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. No referido documento, o Art. 2º generaliza o currículo e a formação docente ao definir que as DCN para o curso de Pedagogia “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006). Em decorrência desta nova estrutura para o curso de graduação em Pedagogia, o Art. 10º desprestigia a especificidade do trabalho na primeira etapa da educação básica ao definir que sejam extintas as habilitações em curso de Pedagogia existentes na época, relegando o conhecimento especializado em Educação Infantil para o nível de pós-graduação.

No entanto, passados vinte anos após a LDBEN/96 ter sido promulgada, assim como posteriores decretos e resoluções a respeito da formação docente, os processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil ainda configura assunto de discussão no âmbito nacional. Isso se deve ao fato de ainda não termos atingido a formação em nível superior, em Pedagogia, para todos os professores, garantindo, também, a peculiaridade desta formação. Muitas instituições ainda mantêm em seus quadros profissionais, professores que não concluíram o ensino médio, nível de estudos considerado básico em nosso país.

Assim, as definições sobre o papel do professor de educação infantil, sua formação e condições de trabalho ainda passam por transformações no contexto nacional. Nesse aspecto, cabe destacar que, por vezes, os programas de formação inicial e continuada de professores não dizem respeito aos seus interesses e necessidades, distanciados da realidade das escolas e, por vezes, ainda utilizam-se de expressões como “treinamento”, “capacitação”, “reciclagem”, terminologias que carregam concepções vinculadas ao “modelo de racionalidade técnica”, de instrução, norma e preparação. Buscar relações entre teoria e prática revelam-se importantes elementos no processo formativo dos professores, pois, de certa forma, a primeira pertence ao campo da linguagem, do pensar, a segunda ao do fazer, do sentir, do experimentar. A ação formativa deve pressupor a reflexão contínua da prática pedagógica e a recriação do trabalho realizado individual e coletivamente, desassossegando a maneira cotidiana de viver a condição docente.

No que se refere à natureza dos saberes docentes Tardif (2014) ressalta a temporalidade como uma característica relevante. Essa expressão é atribuída ao caráter progressivo de aquisição e de construção de saberes que se adquire “no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2014, p. 19).

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2014, p. 18)



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

Segundo o autor (2014, p. 36), “o saber docente como um saber plural” é formado por uma complexidade de saberes provenientes da sociedade, da instituição escolar, da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para Tardif (2014, p. 36), “os saberes da formação profissional” são aqueles oriundos das ciências da educação, de caráter científico, incorporados à prática docente, transmitidos pelas instituições de formação de professores. O autor conceitua a prática docente ao afirmar que “não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2014, p. 37). Os “saberes pedagógicos” apresentam-se como “reflexões racionais e normativas” que conduzem e orientam a atividade educativa, ou seja, concepções provenientes de reflexões sobre a prática pedagógica, que estruturam a profissão. Os “saberes disciplinares” são as disciplinas oferecidas pela universidade, em formação inicial e continuada, relacionados aos diversos campos do conhecimento. Os “saberes curriculares” referem-se aos programas escolares representados através dos discursos, objetivos, conteúdos e metodologias de cada instituição escolar. E, por último, os “saberes experienciais”, relacionados ao “saber-fazer” e “saber-ser” na prática da profissão.

Dessa forma, para Tardif (2014), em decorrência da realidade cotidiana, das experiências pessoais e profissionais, assim como limitações e desafios, o professor mobiliza várias concepções, conhecimentos e atitudes que orientam sua prática. Nesse sentido, os saberes da docência constituem-se como elemento da prática educativa.

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos, definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meios de regra de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (TARDIF, 2014, p. 14).

Segundo Tardif (2014, p. 66), esse “sincretismo” é a “capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos”.

Na concepção de Gauthier et al. (2013), “[...] um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão” (GAUTHIER et al., 2013, p. 339). Para esse autor, os saberes docentes advêm parcialmente na formação universitária específica, são adquiridos na “socialização da experiência da prática pedagógica”, são incitados no contexto escolar e estão relacionados ao ensino e à tradição, ou seja, as experiências e lembranças que o professor carrega em sua história como aluno, absorvendo modelos profissionais (GAUTHIER et al., 2013, p. 344).

Ainda segundo Gauthier et al. (2013, p. 185), o “repertório de conhecimentos”, ou seja, de saberes que o professor mobiliza para exercer sua atividade docente deve ser apreendido da própria prática. Um dos aspectos destacados por Tardif (2014) é a estreita ligação entre o contexto social e econômico no qual o educador está inserido, a cultura escolar e/ou institucional, o repertório de saberes exigidos e sua prática pedagógica. Para o autor, “os saberes dos professores dependem das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e, mais concretamente, das condições que estruturam seu trabalho num lugar social determinado” (TARDIF, 2014, p. 218). Nessa perspectiva, Pimenta (2002, p. 27) considera que os saberes se constituem a partir da prática, envolvendo elementos como “a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica e o enfrentamento de situações de ensino complexas”, confrontando e reelaborando o saber-fazer.



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

É preciso, portanto, dar voz aos professores, olhar a prática como objeto de pesquisa, identificar elementos que constituem suas identidades, reconhecer seu protagonismo na construção de saberes. Com esse propósito, pautamos nossa reflexão especialmente pelo prisma dos “saberes docentes” e “identidade profissional”, defendidos por Tardif (2014) e Pimenta (2002). Tardif (2009) observa que a experiência de trabalho docente é multidimensional, não se reduzindo a simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo.

Nesse sentido, corroboramos com alguns aspectos destacados por Staccioli (2013) com relação ao papel do educador que trabalha na educação infantil, como a importância do acolhimento à criança, do respeito à multiplicidade dos modos de aprender. Dessa forma, cabe ao educador abertura à escuta, no sentido de acolher e interpretar as ações, as ideias, as falas, os silêncios expressados pelas crianças, assim como seus diferentes ritmos de desenvolvimento.

Segundo Malaguzzi citado por Edwards (1999, p.160), é papel do professor que trabalha com a primeira infância

[...] promover a aprendizagem das crianças nos domínio cognitivo, social, físico e afetivo; manejo da sala de aula; preparação do ambiente; oferecimento de incentivo e orientação; comunicação com pais, colegas, administradores, público em geral e busca de crescimento profissional. (MALAGUZZI, *apud* EDWARDS, 1999, p. 160)

Assim, entendemos que o trabalho no contexto da educação infantil deve estar pautado por “saberes” que envolvam o atendimento à criança em sua dimensão global. Também faz-se necessário estabelecer vínculo de confiança e segurança com as crianças e suas famílias, respeitar as singularidades, necessidades, interesses e contextos socioculturais em que estão inseridas, organizar o espaço-ambiente da sala de aula e dos demais espaços da escola de modo a promover a autonomia das crianças.

Outro aspecto é o planejamento de atividades que atendam às reais necessidades dos pequenos, valorizando os diferentes modos de expressão, comunicação e aprendizagens relacionadas às linguagens corporais, lúdicas, simbólicas e representativas e, âmbitos de conhecimento de mundo como movimento, música, artes visuais, matemática, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade.

Nesse aspecto, Rinaldi (2012) defende a ideia que a identidade profissional do professor é compreendida em contextos, na relação com seus pares, com as famílias e, principalmente, com as crianças, mas também em relação à sua própria história e experiência constituída na formação pessoal e educacional.

Zabalza (2007) reflexiona e propõe uma educação infantil de qualidade a partir da organização dos espaços, equilíbrio entre as iniciativas/interesses das crianças e as atividades propostas pelo educador(a), atenção aos aspectos emocionais, estímulo ao desenvolvimento da linguagem e das capacidades e áreas do conhecimento, rotinas estáveis, materiais diversificados, atenção individualizada a cada criança, registros e avaliação que permitam o acompanhamento global de cada criança e do grupo, assim como estímulo à participação das famílias nos projetos desenvolvidos.

Corroborando com os estudos realizados, cabe-nos reconhecer que a atividade docente requer saberes específicos inerentes a seu próprio trabalho e a consideração da prática pedagógica como uma condição de formação e de produção de saberes e de competências específicas.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) propõe que o “saber-fazer” dos professores esteja associado à “exigência de racionalidade”, à “compreensão do saber”, ou seja, que seus discursos e ações estejam fundamentados por intencionalidade, razões, motivos e justificativas reflexionadas



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

pelos próprios professores, podendo ser questionada, discutida e repensada. Configurando-se como uma articulação possível entre teoria e prática Pimenta (2002, p. 28) propõe “o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica”.

Nesse aspecto, Nóvoa (1991) defende que o conjunto da atividade docente deve envolver além da prática pedagógica na sala de aula a concepção de um “professor investigador”, considerando a investigação pedagógica como elemento que contribui para o seu desenvolvimento profissional. Essa “consciência profissional” pode ser observada nos discursos e narrativas dos professores a respeito de sua prática, na metodologia utilizada em sala de aula, na organização e gestão do espaço-ambiente e dos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, Tardif (2014) propõe a “epistemologia da prática profissional”, compreendendo o estudo do conjunto dos saberes mobilizados pelos professores em seu espaço de trabalho, ou seja, saberes que envolvem “conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes”.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2014, p. 256)

Sendo assim, para Gauthier et al. (2013), os resultados das pesquisas que levam em consideração aspectos relacionados ao ensino e à profissionalização docente “poderiam servir para criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática” (GAUTHIER et al., 2013, p. 188).

Portanto, com a intenção de identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender sua relação com os saberes docentes, a presente pesquisa pretende dar voz às educadoras, valorizando suas narrativas e percepções a respeito da complexidade que envolve a docência nesta etapa da educação básica.

3. Percorso Metodológico

Este projeto de pesquisa utilizar-se da abordagem qualitativa com objetivo descritivo e explicativo. Quanto ao procedimento de investigação trata-se de Estudo de Caso. Para Yin (apud GIL, 2009, p.7), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Importante destacar que, segundo Gil (2009), este “delineamento de pesquisa” é especialmente adequado quando se pretende compreender, explorar ou descrever acontecimentos nos quais podem emergir fatores que se entrelaçam, produzindo uma complexa teia a ser descrita e compreendida pelo pesquisador.

Os sujeitos da pesquisa serão seis educadoras que atuam na Instituição Comunitária Associação Cristã de Moços (ACM) Fundação Cazemiro Bruno Kurtz, situada na Vila Cruzeiro do Sul, no município de Porto Alegre, na Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro. Como procedimento metodológico para coleta de dados utilizar-se-á questionário sócio demográfico,



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

consulta a fonte documental, observações sistemáticas, entrevistas abertas, e, após o tratamento dos dados utilizar-se-á o método de Análise Textual Discursiva.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2012), o objetivo desse tipo de análise não é testar hipóteses para comprová-las ou não, mas sim aprofundar o entendimento dos fenômenos em questão a partir de uma análise criteriosa e rigorosa das informações. Os textos que compõem o “corpus” da análise podem ser transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos, anotações. Para Moraes e Galiuzzi (2012), “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”.

Segundo os autores (2012, p. 192), a Análise Textual Discursiva pode ser compreendida como “um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes [...]”. O processo de “unitarização” envolve examinar os textos, desmontando-os, observando os detalhes, atingindo unidades de análise referentes aos “fenômenos em estudo”; o processo de “categorização” envolve estabelecer relações entre as unidades, síntese, classificando-as em conjuntos, criando categorias e, por último, a produção de “metatextos”, empreendendo um esforço por parte do pesquisador em explicitar a compreensão do processo analítico, argumentando entendimentos acerca dos fenômenos estudados, comunicando os resultados da pesquisa.

Buscamos apoio na Análise Textual Discursiva por ser uma metodologia que valoriza o diálogo e a subjetividade do sujeito significada através da linguagem, proporcionando à pesquisadora capacidade de imersão nos textos e nos discursos bem como captação e validação de novas compreensões.

Com vistas a proporcionar maior credibilidade aos estudos de caso, Gil (2010) sugere que o pesquisador realize a “triangulação”, confrontando as informações obtidas por três diferentes fontes a respeito do mesmo tema. Para o autor, se “pelo menos duas delas mostram convergência, o pesquisador percebe que os resultados podem ser corroborados” (GIL, 2010, p. 124).

4. Considerações Finais

É importante considerarmos que, no Brasil, a falta de legitimidade dos educadores infantis é evidenciada por fatores enraizados historicamente, sendo uma profissão construída basicamente sob o gênero feminino, ligada às características maternas, com visão assistencial e higienista de amparo, alimentação e cuidado, assim como recreativa e pré-escolarizante, ou seja, de caráter preparatório, com ênfase na instrução e na disciplina. Os educadores infantis, em sua grande maioria, têm sua prática ancorada no fato de ter paciência, de gostar de crianças, de possuir formação mínima, etc. Estes dados revelam um cenário geral de desvalorização da infância, das instituições e de seus profissionais.

Dessa forma, emerge a necessidade de superar paradigmas, ressignificar a função da educação infantil, repensar o papel do educador que atua nesta etapa da educação básica desde sua autoimagem docente, seus saberes, envolvendo aspectos relacionados à pertença a um grupo profissional, à formação, à intencionalidade educativa e, em consequência, à constituição de suas identidades como categoria que pensa a si mesma.

Nesse sentido, destacamos que a profissionalidade e a identidade do educador infantil estão relacionadas à experiência, aos processos formativos, aos objetivos da educação, às concepções que influenciam as práticas, a relação entre cuidar e educar, aos contextos e a forma como são pensados e organizados os espaços-ambientes destinados ao atendimento à primeira infância.

Por todo o exposto, pretendemos ampliar essa reflexão, reconhecendo os professores de educação infantil, assim como os professores de um modo geral, como sujeitos de conhecimento que possuem saberes específicos, produzidos e mobilizados por eles em sua prática pedagógica.



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

Por oportuno, salientamos que esta pesquisa está em andamento, tendo o projeto sido qualificado em 07-2016, com previsão de defesa para 03-2017.

Referências

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Ministério Da Educação. CNE. CEB. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 11.

CERISARA, Ana B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GAUTHIER, C. [et al.] **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Unijuí, p. 2013.

GIL, Antonio C. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 79-110.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2012.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 15-133.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 7. ed. Porto Alegre: Vozes, 2014.

_____; LESSARD Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2007.