

INTRODUÇÃO

A temática desta investigação envolve a construção das identidades docentes de uma professora de Educação Física em uma instituição educativa infantil da rede municipal de ensino de Vitória/ES, e referencia-se numa abordagem sociológica das identidades profissionais, enfatizando as relações desenvolvidas pela professora com a instituição de educação infantil e com os sujeitos inseridos nesse espaço.

Compreender a construção das identidades docentes, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos em um contexto educativo específico, neste caso, da educação infantil, permite conhecer o processo de socialização profissional dessa professora, que exprime modos de ser e fazer docentes, indicando configurações identitárias. Além disso, afirmo a importância de conhecer a organização de cada contexto educativo para o desenvolvimento de processos de formação de professores que envolvam as realidades educativas e as necessidades profissionais.

Destaco a importância do processo relacional na profissão docente, a qual evidencia a necessidade de relações vastas e diferenciadas, como as mantidas pela professora de Educação Física com órgãos político-administrativos de Educação, com a diretora, com pedagogas, com os outros profissionais da instituição, com os colegas com quem desenvolve trabalho em conjunto e com as crianças. Todos eles nos mostram a complexidade das construções identitárias docentes, pois os saberes e fazeres característicos em cada relação são diferentes, trazendo a ideia de uma múltipla identificação.

Com esta investigação, pretendo, também, contribuir com o desenvolvimento do trabalho de professores de Educação Física na educação infantil, ao evidenciar elementos associados ao contexto profissional que demandam ações desses professores, podendo orientar a atuação e a formação consistente do profissional em instituições de educação infantil.

O interesse pela temática foi se delineando durante meu processo de formação inicial, diante da participação em disciplinas que tematizavam a intervenção da Educação Física na educação infantil e as relações estabelecidas com diferentes sujeitos, como alunos em formação ou professores que atuavam nessa etapa da educação básica. Fui construindo uma afinidade com a educação infantil, ao mesmo tempo em que questionava o trabalho da Educação Física nesse universo educativo.

Com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado em 2009, inicio meu caminho de estudos que tematizavam a relação entre a Educação Física e a educação infantil e que evidenciou que aquele contexto educativo apresentava especificidades, tanto em termos de organização institucional quanto das funções sociais a se desenvolver, suscitando possibilidades de reflexão sobre as identidades dos professores inseridos nesse espaço-tempo educativo singular, constituindo, assim, a temática deste estudo.

A questão-problema que orientou a investigação se enuncia da seguinte maneira: como a professora de Educação Física constrói suas identidades docentes, considerando as experiências relacionais vivenciadas por ela com a organização/estrutura da instituição em que trabalha, com os sujeitos adultos e com os sujeitos crianças no contexto da educação infantil? Quero esclarecer que meu foco de estudo são as relações estabelecidas pela professora com o contexto socioprofissional no qual ela trabalha, que envolve a dimensão física, estrutural e organizacional e, também, os sujeitos que vivem a/na instituição.

Diante desse recorte, tomo como referência os estudos do sociólogo francês Claude Dubar (1997, 2006) para discutir sobre identidades,¹ que são identificadas como o resultado de sucessivas socializações. O autor postula uma perspectiva sociológica das identidades, ao envolver a relação entre as identidades para si e as identidades para o outro, caracterizando o aspecto relacional nos processos de construção de identidades.

Entendo que as identidades envolvem as diversas experiências de socialização vivenciadas pela professora de Educação Física, como as pré-profissionais (família, infância, processos escolares, experiências sociocorporais, entre outras), as de formação profissional (formação inicial e continuada) e a experiência adquirida pela prática profissional em um contexto educativo, pois as identidades não são estanques e imutáveis, mas sim um processo contínuo influenciado pelas vivências de cada sujeito. Não desconsidero essa complexidade nas construções identitárias, mas proponho discutir, especificamente, a construção das identidades docentes a partir da socialização profissional da professora, visando

¹ Dubar (2006) fala de identidades, no plural, o que também usarei em nosso texto, pois recusa qualquer concepção essencialista ou a-histórica, para falar de identidades de forma complexa e ambígua, apontando que elas sempre envolvem uma dupla fase: identidades para si e identidades para os outros.

a compreender as organizações, demandas e relações propiciadas pelo contexto da instituição infantil e que podem influenciar a construção dessas identidades.

O processo identitário reflete singularidades diante das experiências vividas. Ao enfatizar a professora como sujeito da sua própria história, entendo que a singularidade não se refere a uma individualidade na construção das identidades docentes, pois a docência remete a um grupo profissional que também é coletivo: o grupo dos profissionais do magistério, o que reporta às ideias de Goodson (2008), quando discute as *estórias* e as *histórias de vida* nos estudos sobre os professores, afirmando que “O trabalho diário dos professores é política e socialmente construído” (p. 97) e por isso as estórias, que são reconstruções mais pessoais e individualizadas, seriam um ponto de partida para a compreensão das histórias de vida, envolvendo a produção de uma análise intertextual e intercontextual dos fatos, explicitando essa marca social nas vivências/trajetórias pessoais.

Ao propor este estudo sobre as identidades docentes, noto a existência tanto de aspectos coletivos quanto individuais no processo de identificação. É coletivo, pois a professora não está desligada do grupo dos profissionais da área da Educação Física, que é uma profissão construída historicamente e marcada por discursos de legitimação que permeiam os espaços de formação desses profissionais. Também faz parte de um grupo de professores que atuam especificamente no contexto educativo da educação infantil de um município determinado. Esses aspectos evidenciam a importância e a necessidade de compreender a construção das identidades docentes de forma contextualizada. É também individual, pois faz parte da trajetória de vida da professora, constituindo-se como uma construção pessoal que permite ao sujeito fazer escolhas diante do universo múltiplo e possível de identificações sociais, afirmando as ações dos sujeitos.

Para entender a construção das identidades docentes de uma professora de Educação Física em contexto de educação infantil, a partir de processos relacionais, procuro me orientar pelo objetivo geral: compreender o movimento de construção identitária da professora de Educação Física, considerando as experiências relacionais estabelecidas por ela com a organização/estrutura da instituição, com os sujeitos adultos e com os sujeitos crianças no contexto da educação infantil. Também me guiei pelos objetivos específicos: identificar e compreender quais são os elementos constituintes das identidades docentes indicados pela professora;

entender de que maneira a organização institucional do CMEI indica singularidades para a construção das identidades da professora e analisar como se desenvolvem as relações entre a professora e os outros sujeitos da instituição educativa infantil.

Percebo que falar sobre as identidades exigia uma reflexão sobre mim mesma, pois traz, para o cenário de discussão, a importância de contar a si mesmo e aos outros a sua própria história e as percepções diante daquilo que se vive, que constitui uma forma de rememorar as experiências de formação consideradas significativas pelo sujeito no processo de construção das identidades docentes.

Instigada pela possibilidade de compreender melhor a construção das identidades docentes, com base nas relações estabelecidas em contexto profissional, considero relevante realizar um exercício reflexivo sobre o meu processo de sensibilização docente, apresentando algumas experiências construídas a partir de recordações-referência (JOSSO, 2002) significativas do nosso processo/percurso de formação profissional,² pois entendo que, ao explicitar minhas experiências formativas, é possível identificar e compreender alguns aspectos identitários que podem se refletir em processos de construção de identidades docentes. Além disso, ao realizar o exercício reflexivo sobre minha trajetória formativa, identifico a importância dos contextos sociais nos quais estou inserida como espaços de influência para a construção de identidades.

Assim como Figueiredo (2009, p. 2) que, instigada pela leitura da obra de Josso (2002), afirma que ficou “[...] motivada em construir, reconstruir e registrar, sob a forma de narrativas, as experiências de vida que foram significativas no processo de tornar-me professora formadora”, aqui também me motivei em construir, reconstruir, registrar e refletir sobre algumas experiências significativas do meu processo de tornar-me professora de Educação Física e da afinidade com temáticas de estudo que envolvem a educação infantil.

No processo de escolha da profissão, era central a presença de outros sujeitos com sua influência em minhas decisões e nas experiências relacionais na construção das identidades, exprimindo a articulação entre uma transação

² Concluí o curso de Licenciatura do CEFD/UFES em 2009 e, em 2010, ingressei no mestrado. Falarei um pouco da minha construção docente e afinidade com a profissão de professor, objetivando contar a minha trajetória profissional, compreendendo como esse processo é marcado por influências de pessoas, instituições, de acontecimentos, entre outros, identificando a importância das relações na construção das identidades profissionais. A formação profissional descrita aqui abrange as experiências vivenciadas durante os momentos de formação inicial no curso superior citado e que possibilitaram a construção das minhas identificações com a docência.

biográfica, construída pelos próprios indivíduos, e uma transação relacional, marcada pela interação com outros sujeitos nos sistemas de ação (DUBAR, 1997). Posso pensar, por exemplo, na influência da família, ao considerar a escolha do sujeito como boa ou ruim, reprimindo ou apoiando a decisão, ou pela construção de uma imagem profissional positiva diante da profissão dos pais, como aconteceu em minhas experiências. Há também a influência dos professores pelas formas com as quais afetam os alunos com suas ações e posturas pedagógicas que podem fazer com que eles repensem suas escolhas futuras, indicando que, por meio das relações com os outros (pessoas e instituições), nos constituímos e construímos nossas concepções de mundo.

A minha opção pelo Curso de Educação Física também foi marcada por experiências relacionais, como a afinidade com as aulas de Educação Física nas escolas, pois eu gostava de participar dos jogos, apesar de nunca ter sido atleta, exprimindo a importância das experiências sociocorporais para a identificação antes de ingressar no curso de Educação Física (FIGUEIREDO, 2010). Um segundo aspecto era a relação de proximidade e afetividade com os professores de Educação Física em diferentes séries e escolas, que contribuíram para a construção de uma imagem de professor. Um último aspecto foi conhecer um pouco o Curso de Educação Física da Ufes, por meio de conversas com um aluno desse curso. Assim, prestei o vestibular e entrei na Ufes, no Curso de Educação Física, em 2006/1.

Os processos de socialização profissional inicial exprimem uma das possibilidades de identificações que interagem com os sujeitos em suas trajetórias de vida. A formação inicial representa a entrada em um universo novo de interação. Acessamos diferentes formas de conhecimento e participamos de processos formativos baseados em determinadas concepções e ideias que exprimem maneiras de ser e estar na profissão, que refletem a existência de identidades profissionais postuladas por uma formação específica. A entrada em um curso superior caracteriza um processo de socialização profissional localizado que contribui para a formação de identidades profissionais.

A entrada no Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES representava a iniciação em um “mundo novo”. O início foi para conhecer aquele espaço formativo, suas normas e perfil profissional, assemelhando-se à entrada dos professores em escolas, processo que, geralmente, envolve um choque de realidade

diante da necessidade de aprendizado sobre as organizações e concepções defendidas.

O decorrer do curso envolveu (re)descobertas e questionamentos sobre a Educação Física, explicitando que, antes de entrar no curso, havia visões construídas sobre essa área acadêmica, vindas de outros espaços, como a escola, a mídia, entre outros que foram sofrendo transformações, a partir da minha entrada no curso superior.

A minha visão de escola, de Educação e de Educação Física começava a se ampliar. Algumas convicções iam se firmando e outros questionamentos iam surgindo durante o curso, como locus privilegiado de participação em experiências compartilhadas que se relacionam com a constituição de significações de identidades (GENTIL, 2006).

A vontade de conhecer o universo escolar também foi suscitada e por isso vivenciei experiências extracurriculares nas quais pude ter uma turma sob minha responsabilidade, aproximando-me um pouco mais do universo escolar. Assim, minha visão de aluna ia se modificando e eu vivenciava um processo de percepção da escola com outro olhar: como futura profissional da educação, construindo uma identificação com a docência, de maneira geral.

Os cursos, pelas suas características de tempo contínuo, convivência, histórias partilhadas e constituição de significados coletivos são então espaços privilegiados na constituição de identidades profissionais, pois levam seus participantes a se significarem e ao mundo a partir desse 'lugar' (GENTIL, 2006, p. 6).

Construí também uma identificação particular com a educação infantil, evidenciando um caminho de escolha e interesse profissional diante de vários outros disponíveis no curso de formação, embasada nas discussões e conversas estabelecidas com outros sujeitos que evidenciavam algumas problemáticas que envolviam o trabalho da Educação Física com crianças pequenas (de 0 a 6 anos).³ Essas questões apareceram sob diferentes enfoques, tais como: os problemas acerca da especificidade da Educação Física na educação infantil; as características do “ser criança”, como a espontaneidade e o brincar; o *cuidar* e o *educar* na educação infantil; o conceito recorrente - o movimento da criança pequena como possibilidade de comunicação com o mundo - entre outros. Esses elementos

³ Lembrando que, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, as instituições de educação infantil passam a receber crianças com idade até seis anos.

ampliaram o meu desejo de compreender as relações existentes entre a Educação Física e a educação infantil, já que sempre apareciam incertezas diante do trabalho nessa etapa educativa, nas aulas, na atuação no estágio ou nas conversas com professores.

Essas experiências descritas contribuíram para uma percepção melhor sobre a profissão docente e, claro, especificamente da Educação Física, caracterizando (re)construções de uma identificação com o trabalho de Educação Física na escola e com a ideia de ser professora, o que exprime um processo contínuo. É interessante perceber que, na trajetória vivida, as escolhas vão se concretizando em diferentes momentos que incluem ocasiões de abandono e de retomada de algumas posições e buscas, evidenciando as possibilidades de mutabilidade e transformação nos processos de identificação com a profissão e na construção das nossas identidades profissionais, percebidas como uma construção permanente, portanto sempre inacabada e reconstruída.

As experiências recordadas aqui se entrelaçam na construção das minhas identidades docentes, que não estão desligadas do contexto social amplo, mas carregam em si também elementos de uma construção pessoal e particular, atrelados às minhas experiências durante espaços-tempos específicos.

Num certo sentido, essa idéia de relação intrínseca, mas relativa, entre experiência e identidades e da incidência da primeira sobre a segunda, remete a pensar em singularidades da formação profissional em educação física, da prática pedagógica dos professores e no modo como a experiência vem ocupando lugar de destaque nos processos de formação de professores (FIGUEIREDO, 2009, p. 3).

A partir desse trecho narrativo, identifico que a noção de experiência também é central para compreendermos os processos de construção das identidades docentes que nos propomos, entendendo que há presença de singularidades do contexto, assim como das experiências formativas da professora, que possui uma trajetória de vida própria, evidenciando sua importância no estudo e também a necessidade de compreender elementos dos seus percursos formativos, especialmente, ligados ao contexto profissional.

Esta pesquisa constitui as experiências e construções identitárias de uma professora em um contexto específico, mas que possibilitou reflexões sobre o trabalho da Educação Física, de maneira geral, na educação infantil, evidenciando

que, ao compreender as identidades docentes da professora colaboradora, também me compreendi como profissional da Educação Física.

Para efeito de estruturação, a dissertação está organizada em quatro capítulos, sinteticamente enunciados nesta introdução.

No primeiro capítulo, evidencio a aproximação mais detalhada com a temática de estudo e o início da construção do objeto de pesquisa, apresentando as intenções, assim como um breve retrospecto do contexto histórico da Educação Física na educação infantil de Vitória/ES.

No segundo capítulo, a intenção foi familiarizar os leitores com a fundamentação teórica trabalhada e também situar, de maneira geral, a discussão sobre as identidades docentes em eventos formativos na área da Educação e da Educação Física.

São apresentados, no terceiro capítulo, os percursos metodológicos da investigação, demonstrando como se efetivou o processo de escolha da professora colaboradora, a caracterização do lugar da investigação e o processo de entrada ao campo investigativo.

No quarto capítulo, encontra-se o processo analítico e interpretativo das informações coletadas no campo investigativo, visando a compreender a construção das identidades docentes da professora colaboradora.

O trabalho é encerrado com as considerações (finais), que são ainda transitórias, considerando o conhecimento como uma construção permanente.

1 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Visando a explicitar melhor o ponto de partida da nossa investigação, apresentamos, resumidamente, alguns aspectos abordados no TCC, em 2009, pois as análises nele realizadas suscitaram algumas reflexões sobre as identidades dos professores de Educação Física na educação infantil.

No TCC, objetivamos compreender a relação entre a proposição das rotinas, como elemento de organização do trabalho na instituição educativa infantil, e a prática da Educação Física, assim como a relação entre o proposto e o comportamento das crianças, a partir de reflexões de oito professores de Educação Física da educação infantil da rede municipal de Vitória/ES.

Identificamos que o contexto de organização de instituições educativas infantis exige do professor de Educação Física ações/comportamentos para além dos saberes-fazeres específicos à sua atuação profissional. Para exemplificar, apontamos a ideia do *cuidar*, tão presente na educação infantil, que faz com que os momentos da rotina, como a hora do lanche, da higiene, do parque, do almoço, entre outros, estejam inseridos no tempo-espço em que se desenvolve o momento da Educação Física. Percebemos que esses aspectos apontavam para a existência de singularidades na educação infantil e que influenciava o trabalho dos professores de Educação Física.

[...] isso é um dos aspectos que eu posso considerar como positivo das rotinas. Eu gosto de participar do horário de almoço das crianças [...]. Durante o almoço, eu converso, tem um modo diferente mesmo de conduzir o almoço, é próprio do meu fazer como professora, é uma coisa da encenação, né? Invento histórias, **e que é uma coisa que talvez não esteja relacionada com um fazer específico da Educação Física, mas é inerente ao professor que está na educação infantil** que tem que ter o pressuposto de educar a criança para contribuir para a humanização da criança. (SUJEITO 8, Entrevista 18-09-2009, TCC).

Essa fala constituiu elemento motivador central desta pesquisa, pois exprimia a ideia de que havia outros fazeres na educação infantil que são inerentes a quem trabalha nesse nível educacional e, principalmente, que aquele sujeito apontava a

existência de identidades naquele contexto e que não estavam explícitas, evidenciando compreensão e percepção de um movimento identitário.⁴

Diante disso, o contexto institucional educativo, com suas formas de organização e de relações sociais estabelecidas, caracteriza-se como um dos elementos que contribuem com o processo de constituição identitária⁵ de professores, compreendendo as identidades docentes como um processo contínuo e construído por relações diversas mantidas durante a trajetória de vida do sujeito, como parte constituinte do processo de “formar-se”⁶ professor.

Buscamos dar visibilidade à atuação profissional, às suas relações e construção das identidades docentes, ao dialogarmos com uma professora de Educação Física da educação infantil, enfocando as relações com o contexto, lembrando que este envolve as múltiplas relações mantidas no espaço educativo pelo professor, ou seja, visa a refletir as ações cotidianas como um todo e as interações mantidas entre os sujeitos.

Explícitas as intenções da nossa pesquisa e entendendo a contextualização das identidades docentes e as diversas influências sociais que podem contribuir neste processo, apresentamos, a seguir, um breve resumo do histórico da Educação Física na educação infantil de Vitória/ES, o que também nos fez refletir sobre as identidades dos professores de Educação Física na educação infantil desse município.

1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES

De forma resumida, descrevemos alguns fatos do processo histórico de implantação da Educação Física na rede municipal de Vitória/ES, apontando aspectos que contribuem com a construção de identidades para a área na educação infantil, assim como para o professor que trabalha nesse nível educacional.

⁴ O movimento identitário de que falamos caracteriza-se pela construção processual das identidades profissionais do professor de Educação Física na educação infantil, refletindo as concepções e identificações significativas para o sujeito durante sua trajetória socioprofissional.

⁵ Baseando-nos em Claude Dubar, a constituição identitária refere-se ao processo de construção das identidades, marcado pela relação entre as identidades para si e as identidades para o outro, evidenciando a elaboração processual e relacional das identidades a partir das experiências sociais vivenciadas.

⁶ Esta ideia de *formar-se* está sendo utilizada como algo que permeia a vida dos professores, que caminha lado a lado com suas diversas e contínuas experiências profissionais, no cotidiano de trabalho, em suas relações com os alunos, professores de outras disciplinas, diretores, pedagogos, com sua trajetória de vida etc.

Conforme Nunes e Berto (2009), por meio do Edital nº 001/90, a Prefeitura Municipal de Vitória/ES realiza o primeiro concurso público para ingresso no magistério, na administração de Vitor Buaiz, disponibilizando 15 vagas para o cargo Professor B de Educação Física, para um regime de trabalho de 30 horas semanais, que poderiam ser ocupadas em Unidades Pré-Escolares (UPEs, antigos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs) ou em escolas.

Esse fato demarca a presença da Educação Física em instituições de educação infantil neste município, desde o ano de 1991. As autoras evidenciam a constituição histórica da Educação Física na educação infantil, na rede municipal de ensino de Vitória/ES, em etapas que exprimem a diversidade de formatos pelos quais essa área acadêmica foi incorporada nesse universo educativo.

Entre 1991 e 1996, observa-se a Educação Física aplicada no formato de disciplina escolar e, neste último ano – 1996 – a secretária municipal de Educação da época determina a retirada da disciplina desse nível educativo. Nos estudos mais recentes, não se encontram explicações e razões para essa decisão (NUNES; BERTO, 2009; ANDRADE FILHO; FREITAS, 2007; ANDRADE FILHO, 2008), apenas a constatação de uma contradição, já que, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e a Educação Física, também respaldada na lei, constitui componente curricular.

Diante desta medida de retirada, alguns professores de Educação Física foram remanejados para outras etapas da educação básica e outros continuaram participando da educação infantil, por meio de um programa de educação do município, promovendo uma articulação entre o órgão de educação administrativo e os CMEIs, com o objetivo de revitalizar a educação infantil, evidenciando, como afirmam Nunes e Berto (2009, p. 5), “[...] um contra-senso da Secretaria de Educação, [já que] justificam a pertinência de professores/as de Educação Física em um programa na educação infantil, a fim de atender necessidades das crianças, das professoras regentes e das pedagogas”.

Outra etapa engloba os anos de 2004 e 2005, com o projeto piloto, intitulado “Projeto de Implantação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na Proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória”, que foi desenvolvido em quatro unidades de ensino do sistema, entre agosto e dezembro de 2004 (ANDRADE FILHO, 2008).

O autor aponta que esse projeto piloto exprime uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SEME/PMV) em conjunto com professores do ensino superior (consultores para desenvolver a proposta), iniciando um processo de reflexão e (re)inserção dessas disciplinas nos CMEIs de Vitória/ES. Os consultores discutiam a proposta juntamente com diretoras e pedagogas das instituições selecionadas, “[...] a fim de determinar espaço e tempo para as componentes curriculares Educação Física e Artes Visuais e para a ação pedagógica dos seus professores na rotina de cada um daqueles CMEIs determinados” (ANDRADE FILHO, 2008, p. 181).

Diante de repercussão positiva do projeto e do interesse manifestado por outras unidades em oferecer essas disciplinas, no final de 2004, a Secretaria Municipal de Administração da Prefeitura Municipal de Vitória/ES abre concurso público para a contratação temporária de professores das referidas disciplinas em 2005. Esse processo de contratação continuou com a realização de concursos públicos, porém com contratações efetivas desses professores, iniciando a atuação em 2006.

Um ponto interessante é a mudança das nomenclaturas dos professores de Educação Física e de Artes, que antes eram denominados professor “especialista” e que, após lei municipal divulgada em outubro de 2005,⁷ passam a ser chamados de “dinamizadores”, o que definia que cada professor especialista – ou de Educação Física ou de Artes – desenvolveria um trabalho nos CMEIs que englobasse essas duas práticas pedagógicas, com um regime de trabalho de 40 horas semanais.

Esse novo cargo trazia em si funções a serem desenvolvidas por esses profissionais que, como aponta Andrade Filho (2008, p. 187), “[...] subordinam [esses profissionais] hierarquicamente, às necessidades e aos interesses de colegas que desempenham as mesmas funções”, gerando conflitos e luta pela alteração das funções e por outros direitos, como a realização de concursos também com carga horária semanal de 25 horas e a possibilidade de alteração por aqueles profissionais que entraram por concurso de 40 horas, afirmando a distinção de concursos públicos para professores de Educação Física e professores de Artes. As denominações e nomenclaturas estabelecidas oficialmente pelo sistema educativo

⁷ Lei nº 6.443, de 21 de outubro de 2005, de Vitória/ES, que cria cargos permanentes do magistério.

são também elementos de identidades, pois caracterizam funções e papéis sociais que envolvem a construção de identidades docentes.

A apresentação sucinta desses fatos históricos é feita, pois acreditamos que envolvem diretamente questões identitárias, assim como a legitimidade, tanto da área quanto dos seus profissionais, na educação infantil do município. O processo de retirada e inserção da Educação Física na educação infantil desse município reflete um desmoronamento de bases que sustentavam e balizavam a prática desses profissionais, suscitando tensões e incertezas diante da construção das identidades da área nessas instituições, assim como das identidades dos professores de Educação Física, que são os sujeitos que enfrentaram e vivenciaram esses momentos.

As diferentes fases e funções desempenhadas pela Educação Física nesse retrospecto histórico exprimem reorganizações sociais e evidenciam a participação dos professores na reivindicação, em busca de uma imagem profissional coerente com aquela postulada por eles. Consideramos importante evidenciar esse processo histórico, pois são fatos que estão permeados na trajetória dos professores de Educação Física que trabalham na educação infantil do município, podendo constituir elementos de influência identitária.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, pretendemos abordar e compreender a noção de *identidade* em que nos baseamos, explicitando a fundamentação teórica do sociólogo francês Claude Dubar.⁸ Depois evidenciamos de que maneira a noção de identidades docentes é compreendida e discutida no campo educacional e no campo da Educação Física, por meio de um breve levantamento de artigos produzidos em eventos de abrangência nacional.

2.1 NOÇÕES DE IDENTIDADES NO CAMPO DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE CLAUDE DUBAR

Os estudos de Dubar (1997, 2006) abordam a temática das identidades profissionais de forma ampla, no campo da sociologia das relações profissionais, trazendo a perspectiva de compreensão das transformações sociais pelas quais passam as diversas profissões em diferentes contextos sócio-históricos e suas relações com os sujeitos que vivem cotidianamente dentro dos universos profissionais.

A construção de identidades profissionais está atrelada à participação do indivíduo em relações de trabalho que demandam organização e ação coletiva, envolve normas e regras de conduta a serem seguidas. Há, portanto, necessidade de diálogos e acordos variados que fazem com que essas identidades sejam construídas dentro de um contexto social determinado, amplo e complexo. Isso exprime a participação em processos de socialização profissional. Ao tratarmos das identidades docentes em um contexto educativo específico – a educação infantil – e com um profissional determinado – a professora de Educação Física –, focamos um espaço profissional particular, que envolve também processos de socialização com crianças pequenas, apontando que o indivíduo se socializa interiorizando valores,

⁸ Baseamo-nos em duas obras do autor que trazem a construção das identidades sociais e profissionais numa perspectiva sociológica: DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annete Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997 e DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

normas, disposições que o tornam um ser identificável em sociedade (DUBAR, 1997).

Os estudos empíricos de Dubar apresentam, como lócus de pesquisa, as indústrias e empresas, mas entendemos ser possível uma análise também no âmbito educacional, já que a profissão de professor evidencia identidades profissionais. As identidades sociais constituem-se como o resultado de processos de socialização, evidenciando as múltiplas pertenças dos indivíduos. Assim, as identidades profissionais referem-se àquelas construídas em espaços de socialização no trabalho, abordando processos relacionais característicos do universo da profissão, como no caso dos profissionais do magistério.

[...] para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou de outra em actividades colectivas de organizações, intervir de uma forma ou de outra no jogo de actores (DUBAR, 1997, p. 115).

Figueiredo (2010) aponta que, com o rigor de não fazer uma simples transposição ou engessamento teórico, é possível pensar algumas das questões e configurações identitárias analisadas por Dubar, também, no âmbito do trabalho docente. Afirma a autora que, no campo da Educação Física, ainda são pouco expressivos os estudos sobre a temática.

A pesquisa social é como uma arquitetura, com seus planos, vigas e eixos escolhidos e combinados, levando a construção teórica do problema sociológico a ser pesquisado (TEIXEIRA, 2003), em nosso caso, a construção de identidades docentes, a partir de processos relacionais em um contexto profissional determinado. Assim, buscamos, no diálogo entre teoria e empiria, a articulação entre fatos e interpretações, visando a compreender alguns conceitos trabalhados por Dubar e que são centrais em nossa investigação.

O exercício de costurar teoria e empiria se deu por meio de uma entrevista narrativa piloto⁹ sobre a temática das identidades docentes, realizada em abril de

⁹ A entrevista é caracterizada como piloto, pois constitui atividade exigida na disciplina Formação Docente em Educação Física de um PPGEF. Diante das informações coletadas, identificamos que englobava elementos centrais de análise sobre as identidades do professor de Educação Física da educação infantil, sendo por isso incluída como ensaio sobre a temática das identidades docente na dissertação de mestrado. Utilizamos, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista narrativa realizada no CMEI no qual a professora trabalhava. Segue o roteiro para melhor compreensão: 1. Inserção da Educação Física na educação infantil; 2. Experiências marcantes da trajetória (início, decorrer e atualidade) como professora de Educação Física na educação infantil; 3. Percepção que os outros sujeitos que trabalham no CMEI tem do trabalho da professora; 4. Contexto da instituição

2010, com uma professora atuante desde 2006 na rede municipal de educação infantil de Vitória/ES. Representa uma experiência de análise, anteriormente ao trabalho efetivo desta dissertação, caracterizando-se como uma estratégia para melhor compreensão do objeto de estudo e para a aproximação com os referenciais teóricos mobilizados. Identificamos essa professora como “Maria”.¹⁰

Ao “dar voz” à professora Maria, diante da sua trajetória socioprofissional e do contexto de trabalho, possibilitamos uma reflexão sobre o seu cotidiano nas instituições de educação infantil, evidenciando a importância da subjetividade nas análises da sua profissão e nos processos de construção das identidades, apontando a articulação da análise individual em um contexto mais amplo, pois, como nos lembra Dubar (2006, Prefácio, p. I e II), vivemos em um contexto em que uma “[...] identidade é construída pelos próprios indivíduos no decurso das suas trajetórias de vida com a contribuição das instituições e do social-comunitário, e, portanto, das interações”.

O diálogo entre as narrativas da professora e as categorias de Dubar possibilitou o exercício de mobilização de alguns conceitos, sobretudo o de identidades, identificando as possibilidades de desenvolver um trabalho de análise no âmbito educacional.

Entendemos que essa amostra traduz um contexto específico, já que, associado à história de uma professora, nos dá a possibilidade de compreender a relação indissociável entre a individualidade e as relações mantidas pelo sujeito em sua profissão, assim como constatar que as identidades não podem ser generalizadas, pois são associadas a contextos e trajetórias sociais singulares.

2.2 ENTREVISTA NARRATIVA PILOTO: APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA E A EMPÍRIA

O exercício de análise das informações dialogadas com uma professora de Educação Física que atua cotidianamente em uma instituição educativa infantil nos mostrou que é possível mobilizar conceitos trabalhados pela sociologia das relações

na qual trabalha; 5. Influência desse contexto no modo de ser professor e nas suas aulas; 6. Entendimento de identidades docentes; 7. Elementos constituintes das identidades docentes; 8. Características do ser professora do ensino fundamental e/ou médio e ser professora da educação infantil.

¹⁰ Nome fictício.

profissionais, tais como: **identidades para si e identidades para o outro; conversões identitárias; negociação identitária; estratégias identitárias e crise das identidades**, tendo em vista melhor compreender a discussão sobre identidades docentes, construídas no âmbito educacional.

Dubar (1997) fala de identidades, no plural, entendendo-as de forma complexa e ambígua, evidenciando a existência de múltiplas pertencas sociais. O percurso profissional da professora Maria envolve experiências com várias faixas etárias em diferentes níveis educativos, em espaços de trabalho variados, bem como uma diversidade de experiências na educação infantil, por ter trabalhado em quatro CMEIs. Afirmo ela que foram “[...] quatro realidades totalmente diferentes”, o que pode evidenciar um amplo universo de identificações e de socialização.

Um elemento de identificação visível no percurso profissional da professora Maria e que evidencia uma articulação com um âmbito socioprofissional mais amplo é o projeto piloto de 2004,¹¹ que se configurou como uma referência de trabalho para os professores que atuavam na educação infantil, devido à repercussão positiva dessa experiência. Porém, a realidade cotidiana de trabalho, assim como as exigências da instituição confrontavam com aspectos trazidos pelo projeto piloto, causando conflitos diante do trabalho de Educação Física a ser desenvolvido.¹² Nunes e Berto (2009) apontam elementos que exemplificam um distanciamento entre as ações de organização pedagógica desenvolvidas no projeto piloto e no período pós-projeto piloto, como a falta de aulas conjuntas com professoras regentes e de momentos de planejamentos coletivos. As autoras afirmam:

Essa configuração aponta para um desperdício das experiências criadoras e criativas construídas anteriormente na Rede Municipal [com o projeto piloto]. No decorrer do ano, os/as *professores/as dinamizadores* também seriam responsáveis por substituir os/as professores/as regentes nos momentos de licença ou em caso de alguma falta, o que desvalorizava ainda mais a especificidade do seu trabalho (p. 7, grifo do autor).

Entendemos que houve influência de um grupo coletivo na construção de identidades da Educação Física e identidades da professora de Educação Física na educação infantil, pontuando as identidades como o resultado de uma dupla

¹¹ Falamos sobre esse projeto no item que evidencia um retrospecto da história da Educação Física na educação infantil de Vitória/ES.

¹² Não falamos aqui da disciplina de Artes Visuais, pois o nosso objeto de estudo se refere à Educação Física. As informações coletadas na entrevista piloto são oriundas de profissional dessa área. Os conflitos apresentados giravam em torno da descaracterização do papel do professor de Educação Física, assim como da função e legitimidade dessa disciplina na educação infantil.

operação linguística – diferenciação e generalização – caracterizando o paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado (DUBAR, 2006).

Enfatizam-se, na construção das identidades, tanto as singularidades do indivíduo, que vemos explicitadas pela trajetória pessoal e profissional da professora Maria, quanto a pertença comum a um grupo social maior, exemplificada pelo grupo dos professores de Educação Física que atuariam na educação infantil, assim como as influências do projeto piloto, que representava um grupo coletivo. É na relação entre o individual e o coletivo que as identidades para Dubar aparecem como uma construção dinâmica, caracterizando-se como “[...] o resultado [...] dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105).

Socializar-se é “[...] assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas” (PERCHERON, 1974, apud DUBAR, 1997, p. 31). O autor atribui uma importância à socialização, pois constitui um processo de identificação, de pertença a grupos e de relação, que traz a perspectiva de (re)negociações na construção das identidades, exprimindo a possibilidade de ação do sujeito.

Em um contexto profissional, podemos identificar a existência de variados grupos, constituídos por diferentes profissionais, comportando relações diversas dentro do espaço de trabalho, caracterizando múltiplos processos de socialização. Em convergência com esse pensamento, Lahire (2002) afirma que, dentro dos espaços institucionais aparentemente homogêneos, podemos ver, também, diferenças internas importantes nos tipos de interação que ocorrem nas situações sociais vividas.

Pudemos identificar e compreender, na narrativa da professora Maria, que havia, no contexto no qual ela estava inserida, variados grupos e relações diversas, como o grupo das professoras regentes (de sala) que foi identificado como um dos elementos de referência para a construção de identidades de professora de Educação Física, quando afirma que há “[...] coisas [que] a professora regente **pode** e o professor de Educação Física **não pode** e não se tem uma resposta do porquê, simplesmente porque você é professor de Educação Física e você não pode” [grifo nosso], evidenciando diferenças nas relações e interações mantidas pelos sujeitos, que podem desembocar numa hierarquização de funções, associada ao reconhecimento e legitimação de diferentes profissionais dentro do espaço de

trabalho, sendo, por isso, fator de influência na construção das identidades docentes.

Evidenciamos alguns processos de socialização entre a professora Maria e outros sujeitos adultos e também alguns processos sócio-históricos que contribuem para a construção das identidades docentes em contextos profissionais específicos, mas é necessário refletir, também, sobre como se desenvolvem os processos de socialização da professora com as crianças.

As crianças foram caracterizadas pela professora como sujeitos que influenciavam a sua construção identitária, a partir do momento em que o que estava em jogo era a construção de uma identidade de professora¹³ de Educação Física para Maria. Afirma que “[...] o menino chega e não sabe quem eu sou [...] a criança não sabia quem eu era, ela achava que eu era mais alguém para tomar conta”. A identidade construída pelas crianças que a chamavam de “tia de brincadeira” incomodava a professora que se sentia desvalorizada em sua profissão: “Poxa, eu sou só uma tia de brincadeira?”.

Esse incômodo reflete um embate de identificações para a professora Maria, já que a identidade atribuída pela criança era percebida de maneira conflitiva diante das opções de identificações estabelecidas pela instituição e pelo sistema de organização educativa, tais como: professora de Educação Física, professora especialista, professora dinamizadora etc. Além disso, o sentimento de desvalorização percebido pela professora Maria explicita a construção de representações sobre o seu papel social e funções educativas que extrapolavam as relações com o brincar.

Para a professora Maria, a identificação pela criança foi encarada como uma influência para suas identidades. Diante disso, ela realizou ações para modificar essa identidade de “tia de brincadeira”. Assim, diante de um processo educativo, com o contato com as crianças e o desenvolvimento das aulas, foi ocorrendo desconstrução/reconstrução dessa identidade posta. A professora afirma: “Agora eles sabem que eu sou a professora de Educação Física, tem uma identidade de Educação Física [...]”. Essa mudança de terminologia representa uma conquista

¹³ A identificação como “Professora” aparece com muita ênfase nas palavras da professora Maria, evidenciando uma identificação significativa para ela diante da sua construção identitária. Chamar de “tia de brincadeira”, por exemplo, é identificado por ela como uma forma de redução da sua função profissional, interferindo em suas identidades docentes.

importante para a construção das identidades da professora, caracterizando consolidações identitárias que dirimiam alguns conflitos, porém seria importante refletir sobre o que isso representou para as crianças que deixaram de chamá-la de “tia de brincadeira”.

A identificação de “tia de brincadeira” pode expressar que a criança viu na professora uma parceira para o brincar, dentro de uma instituição que postula essa atividade como o centro das ações das crianças, mas que, muitas vezes, não o é de fato.

Entendemos que a relevância dessa identificação pelas crianças se expressa na possibilidade de transformação das relações entre adultos e crianças, ainda tão arraigadas nas lógicas adultocêntricas, pois abre espaço para a percepção das crianças como sujeitos que têm algo a dizer, que percebem o mundo ao seu redor e não mais são vistas como um vir a ser. Instala-se, então, a possibilidade de negociação das identidades da professora com as definições apontadas pelas crianças, constituindo uma riqueza para as relações desenvolvidas entre as crianças e os adultos nas instituições infantis.

Essas questões exprimem a importância do aspecto relacional na construção das identidades, evidenciando a reciprocidade das identidades para si e para o outro, já que a professora era identificada pelas crianças como “tia de brincadeira”, mas também construía identificações sobre as crianças e sobre o que elas explicitavam. Assim, “[...] a identidade humana [...] deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto do julgamento dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições” (DUBAR, 1997, p. 13). Nesse sentido, os processos relacionais são importantes na construção das identidades docentes, pois refletem múltiplas formas de representação do professor, contribuindo com a (re)estruturação das identidades.

A influência das crianças para as identidades da professora partiu da comunicação estabelecida com elas, nas identificações dos termos designados e referenciados a ela, representando como a linguagem oral influenciou a construção das identidades da professora, pela constituição de formas de representação, fazendo com que ela buscasse maneiras de desconstruir uma identidade estabelecida. A linguagem oral aparece como elemento crucial dos processos de socialização e de identificação, possibilitando a configuração de sistemas de palavras que constituem os modos de identificação, que são historicamente

variáveis, no processo de construção das identidades (DUBAR, 2006). Nota-se, portanto, que o mundo ainda é lido, predominantemente, pelas palavras, suprimindo a ação e enfatizando a linguagem. Isso pode caracterizar as dificuldades que os adultos exprimem para compreender o que “dizem” as crianças, que, muitas vezes, não dominam ainda a linguagem oral. Talvez essa insuficiência tenha suprimido outras possibilidades de compreensão da professora Maria sobre a identidade de “tia de brincadeira” postulada pelas crianças.

Cabe perguntar, então: como as crianças menores, que também estabelecem relações com a professora dentro do CMEI, mas que ainda não dominam a fala, se socializam com os professores? Como é possível dizer que essa criança menor se socializa com os professores a ponto de influenciar suas identidades, quando a sua forma de comunicação ainda não é caracterizada pela linguagem oral?

Um elemento central a ser considerado nessa questão é a possibilidade de socialização das crianças por meio das suas próprias formas de comunicação corporal, o que parece influenciar a professora em seus modos de ser docente. Entendemos que as relações de socialização entre a professora e essas crianças perpassam o contato corporal direto, a proximidade e a afetividade entre elas, expressando uma forma de relação singular. A percepção da professora sobre as necessidades socioeducativas dessa faixa etária e das singularidades constitui elemento de influência na construção das identidades docentes no contexto educativo infantil.¹⁴

A instituição infantil e suas organizações também são elementos que evidenciam especificidades nas socializações profissionais. A professora enfatiza o cuidar e a rotina como elementos associados a questões muito subjetivas, que promovem contradições e diferenças de concepções entre os diversos sujeitos inseridos nesse espaço-tempo educacional, que deixam a prática de trabalho muito confusa.

[...] quando você trata com o cuidar não existe uma técnica, não existe uma regra. Cada família cuida de um jeito, cada pessoa tem uma visão diferente de se cuidar, então isso influencia muito. Por exemplo, se você cuida de uma maneira e outra pessoa se acha no direito de achar que aquilo não é legal, então torna o dia muito confuso, torna a prática muito confusa [...] muitas vezes desestimula a gente a ser professor de Educação Infantil (PROFESSORA MARIA, 20-04-2010).

¹⁴ Entendemos que a influência das crianças na construção de identidades docentes evidencia uma perspectiva epistemológica diferenciada de estudo que envolve a criança como sujeito ativo nos processos relacionais.

Entendemos, também, que o cuidar e as rotinas são fatores importantes e característicos para a compreensão das singularidades no contexto da educação infantil, pois postulam outros saberes-fazeres aos profissionais, constituindo elementos de organização característicos da educação infantil.¹⁵ Assim, talvez a percepção da professora Maria evidencie a necessidade do próprio profissional compreender as relações existentes entre as especificidades do lugar e as identidades docentes, podendo contribuir com um desenvolvimento do trabalho de forma mais coerente.

O cuidar aparece, também, como parâmetro que permite que a colaboradora aponte diferenças entre ser professora no contexto da educação infantil e ser professora no ensino fundamental e/ou médio, explicitando a percepção do sujeito sobre como a organização institucional pode afetar seu trabalho e sua prática pedagógica.

Na educação infantil, [...] fica muito no subjetivo [...] você começa a se prender em um monte de coisinhas que você acaba travando aulas que você não faz porque vai machucar. Já no fundamental, você nem pensa nisso. Acho que tem esse grau de dificuldade, vou alertar as crianças, mas você faz. Aqui não, você sabe que a criança consegue superar muito bem aquele obstáculo, você é a professora dele, mas você fala: 'não vou fazer, não', porque, se eu fizer, vai me falar que vai cair, vai me dar trabalho. E não é só pelo trabalho, é que vai ficar tanto no imaginário que você acaba tirando. [...] e aí minha angústia é que vai empobrecendo uma coisa que era tão legal, vai ficando maçante, vai me desestimulando muito¹⁶ (PROFESSORA MARIA, 20-04-2010).

A professora Maria demonstra uma angústia por não ver resultados e por não perceber o desenvolvimento do trabalho na educação infantil como ela vê em outras etapas da educação básica. Afirmo que, na educação infantil, as diferentes concepções de criança e de infância, de cuidar e a organização da instituição acabam “engessando” um pouco a prática pedagógica.

Percebemos que as maneiras de a professora se identificar na profissão, neste caso, pela produção do trabalho docente, sofrem desestabilizações diante de uma estagnação do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, dificultando a construção de suas identidades docentes. Ela afirma: “[...] você perde

¹⁵ Percebe-se que as crianças e suas singularidades influenciam a organização e o funcionamento da instituição. Identificamos, por exemplo, o cuidar como um dos elementos de organização associado às necessidades das crianças e, assim, influencia o trabalho e as identidades dos professores.

¹⁶ Não é objeto de análise em nosso estudo, mas chamou-nos a atenção a presença de um risco a que as experiências pedagógicas na educação infantil são submetidas diante da lógica do cuidar. O enfoque ao cuidar pode provocar um “empobrecimento” pedagógico, constituindo elemento de influência identitária.

muito quando não consegue produzir e a coisa não vai pra frente, você fica meio limitado na sua identidade. Poxa! O que eu sou? Sou professor. E cadê o que não anda, cadê que a coisa não acontece”.

Identificamos a existência de uma identidade reivindicada pela própria professora, caracterizando a **identidade para si**, construída com categorias acessíveis e valorizantes pelo próprio sujeito, bem como uma identidade que é atribuída pelos outros à professora, constituindo a **identidade para o outro**, elaborada em um espaço social determinado, diante dos sistemas de ação vivenciados (DUBAR, 1997).

A articulação entre esses dois conceitos constitui a chave do processo de construção das identidades, pois, por meio desse “diálogo”, é possível perceber as representações e maneiras de identificar de cada sujeito, assim como das instituições. Além disso, essa articulação pode apontar um processo de continuidade entre as duas formas de representação e identificação ou também uma descontinuidade/ruptura, quando a identidade para si difere da identidade para o outro. Podemos exemplificar esse segundo caso com a incompatibilidade entre a identidade de “tia de brincadeira” construída pelas crianças e a identidade de professora reivindicada por ela própria. Dessa descontinuidade, que incomodou a professora, desenvolveu-se um processo de desconstrução/reconstrução identitária, evidenciando uma **conversão identitária** (DUBAR, 1997) que se refere às transformações das identidades.

Na narrativa da professora, identificamos uma descaracterização da Educação Física no interior do CMEI pelos outros sujeitos como um aspecto que influencia e contribui com o questionamento da sua própria função no espaço educativo. Há uma dificuldade em estabelecer uma coerência entre a visão que ela possui da prática da Educação Física naquele espaço e a visão a partir das instâncias administrativas e dos pares, evidenciando um desacordo identitário.

Esse desacordo abre espaço para as **estratégias identitárias**, que visam a diminuir o desvio entre as identidades atribuídas por outros e as identidades incorporadas pelo indivíduo (DUBAR, 1997). Percebemos que a professora Maria, diante da descaracterização do papel a ser desenvolvido por ela, como professora de Educação Física dentro do CMEI, recorre à utilização de estratégias identitárias na tentativa de que seu trabalho fosse realizado de uma maneira com que ela conseguisse estabelecer suas identificações no espaço profissional, quando afirma:

“[...] ficava na sala de aula e aí comecei a tentar criar dentro daquele contexto de quatro horas e meia, aí eu peguei e comecei a criar brincadeiras, formas variadas de trabalhar o movimento [...]”.

Outro exemplo de estratégias é a visibilidade que os professores, algumas vezes, buscam dar ao seu trabalho dentro das instituições educativas, com a utilização de imagens (fotografias), a elaboração de diários, de planejamentos, entre outros, que estão atrelados a uma busca por reconhecimento profissional, estando em jogo a construção de uma imagem profissional, tanto pelos pares (colegas de trabalho, sujeitos da instituição) quanto pela comunidade do entorno escolar. A construção dessa imagem põe em causa os conhecimentos adquiridos e mobilizados pelo professor em suas ações no cotidiano profissional, apontando que os espaços de reconhecimento são inseparáveis dos espaços de legitimação dos saberes e competências associadas às identidades (DUBAR, 1997).

Nota-se que os processos de identificação, tanto para si quanto para o outro, refletem a existência de diferentes categorias socialmente disponíveis de identificação¹⁷ para os sujeitos. A professora entrevistada identifica, por exemplo, que a visão de Educação Física dos outros sujeitos do CMEI relaciona-se com uma visão midiática que é incompatível com as visões e identificações dela.

A função de “dinamizador”¹⁸ representa uma categoria de identificação disponível, que exprime uma função determinada, papéis sociais e formações específicas, dentro de um contexto sócio-histórico e administrativo singular, que é o da rede municipal de Vitória/ES, trazendo em si formas de representação que podem ser aceitas ou recusadas pelos profissionais de Educação Física e de Artes.

Em trabalho anterior,¹⁹ identificamos que, em algumas instituições, os professores de Educação Física não gostam dessa nomeação (dinamizador), pois os outros sujeitos não os tratam como professores, ou seja, há uma representação diante dessa categoria de identificação disponível, como a função de cobrir os

¹⁷ No processo de construção das identidades, recorre-se a categorias que irão caracterizar a identidade estabelecida. Essas categorias permitem que os sujeitos tenham embasamento em construções consideradas legítimas por eles diante do processo de identificação de algo ou de alguém. Dubar (1997) traz, por exemplo, que há diferentes categorias socialmente disponíveis a níveis diferentes, como nomeações de Estado, étnicas, regionais, profissionais etc. Devemos lembrar que essas categorias, para serem formas de identificação, devem ser legítimas para os indivíduos que as utilizam.

¹⁸ Os dinamizadores correspondem aos profissionais da Educação Física e de Artes que passaram a atuar na educação infantil do município, a partir de 2006, já explicitados anteriormente no texto.

¹⁹ Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, apresentado em 2009.

momentos de planejamento das professoras regentes, que conflitam com as aspirações identitárias dos professores. Andrade Filho (2008), ao discutir sobre a criação do cargo de dinamizadores, evidencia incoerências das funções estabelecidas que fizeram com que os professores de Educação Física e de Artes lutassem por modificações nas funções descritas, já que geravam algumas controvérsias, não aceitas por esses profissionais.

Na prática, as atribuições que determinam '[...] realizar diferentes situações de aprendizagem junto às crianças durante o período de planejamento e os momentos de formação do professor' e '[...] executar outras atividades afins' atropelam as demais, especialmente aquela que determina '[...] propor e realizar projetos específicos na sua ação pedagógica'. Como resultado dessas normas [...] solicitam-lhes que façam de tudo um pouco, em razão das atribuições normativamente determinadas. Exigem, especialmente, que atuem como aqueles que 'cobrem' a carga horária de aulas, dos demais professores quando eles estiverem em planejamento, licença ou, até em momentos de formação, em prejuízo do próprio tempo de aula ou de planejamento pedagógico (ANDRADE FILHO, 2008, p. 187-188).

Entendemos que as categorias de identificação carregam significados e representações que influenciam a construção identitária e por isso devem ser legítimas para o sujeito ao construir suas identidades docentes. Isso fica claro quando a professora enfatiza a identidade de professora.

O processo de construção das identidades aqui apresentado revela a existência de uma **negociação identitária**, que torna central o desenvolvimento de um processo comunicacional entre as identidades individuais e sociais. Essa negociação constitui um processo complexo, que “[...] implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um desafio importante da dinâmica das identidades” (DUBAR, 1997, p. 108).

Outro conceito importante de Dubar (2006), mobilizado na análise da entrevista com a professora Maria, é a noção de **crise das identidades**. Identificamos alguns momentos em que a professora questiona seu trabalho e sua permanência na educação infantil diante dos conflitos de identificações para si e identificações para o outro, evidenciando a presença de tensões diante da construção de identidades dos professores de Educação Física na educação infantil. Essa situação estaria relacionada com a ideia de crise trazida por Dubar?

Dubar (2006) utiliza a noção de crise como fase difícil vivida por um grupo ou um indivíduo e ruptura de equilíbrio entre diversas componentes, afirmando que “[...] as crises de identidade podem ser pensadas como perturbações de relações

relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade” (p. 14). A identificação é, então, a atividade posta em causa na obra do autor.

É necessário esclarecer que o autor trata de uma crise de contexto e não de uma crise pessoal, já que a crise das identidades explicitada está associada à mudança entre diferentes modos de identificação social (comunitário e societário), evidenciando transformações nas relações sociais e sistemas de ação vivenciados em contextos específicos que exprimem rupturas nas referências identitárias, abrindo espaço para o incerto, o não definido e a possibilidade de conversões identitárias. É central nas crises de Dubar um desequilíbrio das bases de construção das identidades, mais uma vez contribuindo com a identificação da relação entre a identidade individual e as identidades coletivas.

Dubar (2006) associa a crise das identidades à crise da modernidade, pontuando que esta é consequência de mutações em três esferas centrais da vida social: a transformação nas relações de gênero e da instituição familiar; a esfera do trabalho, emprego, formação e escolarização; e a esfera do Estado-nação, contribuindo com a fragmentação das identidades. Essas variadas mutações estão associadas às transformações nas formas de identificação possíveis.

Identificamos alguns acontecimentos históricos que contribuíram/contribuem com o desenvolvimento de uma crise das identidades e com a construção de identidades docentes.

As discussões que permeiam a área acadêmica da Educação Física constituem elemento de influência na construção das identidades dos professores dessa disciplina, pois elas lidam com os objetivos socioeducativos e conhecimentos específicos desse campo. A crise epistemológica da área, instaurada desde a década de 1980, caracteriza-se como um fator de crise para as identidades dos professores, quando questiona as bases de identificação e de sustentação dessa disciplina nos espaços de trabalho, refletindo no cotidiano dos professores que atuam na educação básica em um dilema de identificações. Conforme indica Figueiredo (2010), em uma pesquisa com professores de Educação Física, percebe-se a articulação de duas lógicas que conjugam *ruptura* com a identidade de professor ligada à performance e *busca* por um outro tipo de reconhecimento ou legitimação, associada à possibilidade de ensinar uma Educação Física qualitativamente diferenciada, que possa ampliar as experiências sociocorporais dos alunos.

O processo histórico da educação infantil também pode configurar uma crise identitária dos professores que trabalham com as crianças pequenas, quando da mudança do âmbito assistencialista para o âmbito educacional, constituindo uma modificação das referências e objetivos a serem desenvolvidos na educação infantil. Se pensarmos, por exemplo, na legalização da educação infantil à educação, identificamos uma modificação das concepções de criança e infância, assim como da lógica de trabalho a ser desenvolvida com as crianças pequenas, além da indicação à formação dos professores que deve ser coerente com as novas exigências educativas e com as necessidades das crianças, refletindo uma identidade de educação infantil e dos profissionais que atuam nesse nível educativo.

Podemos pensar ainda no processo de inserção da Educação Física na educação infantil do município em discussão, como um exemplo de desestruturações e reestruturações identitárias, que culmina em crises, quando identificamos um processo de afirmação e negação dessa disciplina relacionado com o campo político e profissional. A “retirada”, em 1996, evidencia um processo de perda das bases de identificação que, conseqüentemente, apresentou um período de luta por construção de novos alicerces identitários, como a realização do projeto piloto. O grupo de professores envolvidos na elaboração do projeto piloto caracterizou-se como uma referência identitária para os professores de Educação Física da educação infantil, porém essas referências também passaram por transformações diante dos processos reais de configuração/implementação nas instituições educativas infantis que desestabilizaram o trabalho dos professores, culminando num processo de incertezas e transformações identitárias. A professora Maria afirma que a inserção da Educação Física na educação infantil “[...] foi muito traumática porque eles fizeram um projeto piloto que foi muito legal e que a gente viu ótimos comentários, mas eles não souberam implantar esse projeto”.

Essa mobilização de conceitos no âmbito das identidades traz possibilidades para a compreensão da complexidade da construção das identidades docentes e também para compreender a relação indissociável entre as identidades individuais e as identidades coletivas, evidenciando que há um universo amplo de identificações, em diferentes âmbitos sociais, que influenciam direta ou indiretamente na construção das identidades no mundo da docência.

As identidades docentes caracterizam-se como uma das identidades possíveis que permeiam o sujeito, pois é constitutiva do campo profissional, o que

evidencia as múltiplas pertencas do sujeito, especialmente em épocas em que se torna difícil postular uma identidade única, já que há uma fragmentação dos referenciais de identificação possíveis, sendo o sujeito pertencente a campos familiares, políticos, sociais, profissionais, epistemológicos etc. Refletir sobre a construção das identidades docentes exige analisar relações institucionais, administrativas, coletivas, pessoais etc.

Ouvir os professores sobre as identidades docentes não é simplesmente escutar a história singular de um indivíduo, mas perceber, por meio da sua reflexão e da sua subjetividade, como ele se relaciona com os aspectos que envolvem o cotidiano da profissão.

2.3 BREVE LEVANTAMENTO DA TEMÁTICA DE ESTUDO: UMA ANÁLISE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico, propomo-nos a realizar um breve levantamento sobre a temática das identidades docentes em dois eventos de abrangência nacional: o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) da área da Educação Física e as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) da área da Educação.

O Conbrace é o evento científico nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade científica de renome na área. É realizado a cada dois anos e está entre os principais eventos da área no País. Analisamos os anais dos Conbrace dos anos 2001, 2003, 2005, 2007 e 2009,²⁰ dando ênfase aos grupos de trabalho temáticos (GTT): Escola (GTT 5) e Formação Profissional e Mundo do Trabalho (GTT 6).

As Reuniões Anuais da Anped constituem atividades organizadas pela entidade. Congregam os grupos de trabalho²¹ e promovem mesas-redondas,

²⁰ Os anais eletrônicos do Conbrace de 2001, 2003 e 2005 estão em forma de CD-ROM e os anais de 2007 e 2009 estão disponíveis no site do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Disponível em: < <http://www.cbce.org.br/br/anais/>>.

²¹ A Anped se estrutura a partir de 23 grupos de trabalho: GT02 – História da Educação; GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT04 – Didática; GT05 – Estado e Política Educacional; GT06 – Educação Popular; GT07 – Educação de Crianças de zero a seis anos; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 – Política de Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 –

sessões especiais, conferências, debates, minicursos e exposições. Fizemos o levantamento da reunião de 2000 (23ª reunião anual) a 2010 (33ª reunião anual), enfatizando os seguintes grupos de trabalho: GT07 – Educação de Crianças de zero a seis anos; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; e GT14– Sociologia da Educação.

Realizamos a leitura dos artigos, comunicações orais ou trabalhos completos que vêm discutindo as identidades docentes objetivando construir uma visão geral sobre as discussões referentes a essa temática.

Consideramos relevante abordar essas duas áreas acadêmicas, pois os trabalhos da área da Educação Física possibilitaram uma proximidade e especificidade com nosso estudo e os da área da Educação nos proporcionaram uma compreensão mais ampla e geral, no âmbito educacional. Fizemos um recorte temporal de 2000 a 2010, visando a uma delimitação do universo pesquisado e, principalmente, devido ao contato com trabalhos recentes e discussões atualizadas.

Esclarecemos que não objetivamos realizar um levantamento quantitativo das produções, por isso não apresentamos dados sobre a quantidade de artigos encontrados em cada evento, mas sim nos propusemos a compreender as discussões, visando a dialogar, de maneira qualitativa, com nossa proposta de estudo nesta pesquisa.

O levantamento geral indica várias temáticas relacionadas, direta ou indiretamente, com a questão da identidade profissional docente. As referências que fizemos de alguns textos do levantamento ocorreram diante da delimitação de aspectos comuns com a nossa proposta de estudo, que visa a compreender a construção das identidades docentes de uma professora de Educação Física, considerando as experiências relacionais estabelecidas por ela com a organização da instituição em que trabalha e com os sujeitos presentes nesse contexto.

Na leitura dos artigos, identificamos, como ponto central, a busca pela compreensão dos processos de construção da docência e do ser professor, a partir da escuta dos professores numa perspectiva qualitativa de pesquisa.

Filosofia da Educação; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental; GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação; e GT24 – Educação e Arte. Os anais eletrônicos foram acessados no site principal de Anped. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>>.

A centralidade do sujeito professor é evidenciada pelos diferentes instrumentos metodológicos utilizados, como: história oral, narrativas, autobiografias e trajetórias pessoais e profissionais. Esses dados nos evidenciam que a busca por entender as identidades docentes pode associar-se a um âmbito pessoal, que exige o contar a si e ao outro a sua história e demarca a singularidade dos processos formativos, mas esse processo está entrelaçado com um todo mais amplo, ao identificarmos, nessas histórias, características ou fatos que perpassam a vida dos docentes de forma geral, explicitando as identidades como construções sociais e sua localização em determinado contexto.

De maneira geral, os estudos buscam conhecer os professores e sua formação profissional. A formação é entendida e abordada de maneira ampla, ou seja, extrapola os espaços-tempos formativos sistematizados, como a formação inicial e continuada, para adentrar em espaços-tempos formativos que perpassam a trajetória de vida, como a infância, a época de estudante, a família, enfim, as experiências sociais dos sujeitos e que evidenciavam influências na construção das identidades docentes e no tornar-se professor.

Pela leitura dos títulos dos trabalhos,²² identificamos que alguns não faziam menção direta às identidades docentes, porém apresentavam referências à formação do professor, representações sociais, trajetórias ou percursos formativos, entre outros. Entendendo a importância de situá-los sobre os estudos a que tivemos acesso, realizamos uma síntese do universo analisado, pontuando algumas temáticas.

- a) a inserção de professores iniciantes na escola;
- b) o processo de construção identitária/construção da docência;
- c) experiências profissionais e formação;
- d) aprendizagem docente;
- e) identidades e regulamentações/leis;
- f) trajetórias/percursos formativos;
- g) processos de socialização/socialização docente;
- h) representações sociais/profissionais.

²² Para um visão geral do levantamento, veja APÊNDICE A, no qual apresentamos os títulos dos trabalhos, nome dos autores e ano de publicação.

Essa síntese reflete um amplo universo de possibilidades de estudo e evidencia também a importância de compreender e refletir sobre a constituição do professor e suas identidades, o que caracteriza aquilo que ele é e o que ele faz em seu cotidiano de trabalho. Identificamos também que as discussões sobre as identidades é algo que está arraigado em nós e nos constitui, portanto, ao problematizá-las, percebemos as singularidades desses processos, entendendo que as identidades refletem em cada contexto socioprofissional de maneira diferente, ou seja, as experiências, em cada contexto, com suas regras e organizações próprias, constroem identidades múltiplas.

Sobre os embasamentos teóricos utilizados nos textos, percebemos que os estudos, em sua maioria, trabalham com a perspectiva sociológica e com autores da área da Educação que evidenciam conceitos e concepções próximos a essa perspectiva.

Em nosso estudo, procuramos nos referenciar em Claude Dubar (sociólogo francês). Pudemos identificar que, na área da Educação, é um autor bastante utilizado, porém, na Educação Física, não observamos essa tendência. Esse autor aparece nos textos, especialmente, quando abordam a socialização profissional ou evidenciam a construção das identidades como um processo dinâmico, mutável e relacional.

É possível identificar características comuns na abordagem das identidades nos estudos analisados. A identidade é evidenciada como um processo dinâmico, construído a partir de processos relacionais, que abrangem a importância das experiências durante a trajetória de vida dos sujeitos. Há, ainda, sua localização em tempos-espacos específicos, exprimindo a importância e a necessidade da contextualização, a perspectiva do reconhecimento e a noção de crise das identidades, quando se identifica um desequilíbrio das bases que sustentam as identidades.

Entendemos que a importância da perspectiva sociológica nos estudos das identidades e das relações profissionais, especificamente sobre os professores, baseia-se na possibilidade de trabalhar com as relações sociais e as interações. É inegável que a formação de professores é baseada em relações, abordando novos olhares.

Na área da Educação, encontramos temáticas de estudo que envolvem processos de identidades profissionais/docentes diante de reflexões que abordam os

processos de formação de professores; socialização; professores de crianças pequenas/educação infantil; ensino técnico; formação inicial e continuada; professores universitários; educador social; a escola como espaço formativo; professores de colégio militar; a professora alfabetizadora; pedagogos; professores iniciantes; representações sociais e *habitus*. Observamos que a Educação Física não apareceu como foco de pesquisa nos estudos da área da Educação.

Identificamos, em alguns estudos da área da Educação, uma preocupação com o universo da educação infantil, trazendo discussões sobre as socializações entre adultos e crianças, sobre a formação do profissional da educação infantil, as leis e regulamentações, a construção das identidades dos docentes da educação infantil, entre outros, explicitando a necessidade de problematizarmos a educação infantil como etapa da educação básica diante das suas singularidades, ou seja, considera-se que esse contexto educacional se diferencia de outras etapas.

Oliveira-Formosinho (2002, apud BONETTI, 2006) caracteriza aspectos da singularidade da docência na educação infantil, como: as características das crianças pequenas exigindo do professor que as considere como um todo indissociável, com múltiplas funções na sua educação; a amplitude e diversidade do papel do professor que abrange o cuidar e o educar; a necessidade de uma rede de interações alargadas com as crianças, com diferentes profissionais das instituições e famílias; a integração e interação entre conhecimento e paixão, saberes e afetos como fatores centrais na docência na educação infantil.

Fizemos referência a esse texto, pois, ao postular algumas singularidades da docência na educação infantil, entendemos que isso pode representar a existência de características específicas a esse contexto profissional, que refletem influências na construção das identidades docentes nesses espaços educativos.

Nota-se que, dentro do ambiente de trabalho, há uma disponibilidade para a construção da docência dos professores, pois é nele que as práticas profissionais e as ações docentes são colocadas em jogo e se defrontam com os limites e as possibilidades impostos pelas organizações das escolas, pois, como nos lembra Cardoso (2003, p. 2), “[...] o processo identitário é sempre um processo de inserção cultural construído no interior dos limites postos pelo ambiente e pelas relações sociais”. Por exemplo, há diferenças na construção das identidades profissionais, quando pensamos em uma escola em que prevalece o trabalho coletivo e em outra escola em que há um isolamento e ênfase ao trabalho individual. Também é no

contexto escolar que se destacam as interações com colegas de profissão e outros sujeitos escolares, como diretores, pedagogos e supervisores, que trazem as possibilidades relacionais, que exprimem, algumas vezes, os processos hierárquicos que se apresentam nas escolas. A interação com os alunos também é enfatizada no cotidiano e no contexto de trabalho, explicitando as maneiras de ser professor e ser aluno para cada docente em seu fazer profissional. Ludke e Boing (2004, apud AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007, p. 9-10) indicam que,

[...] embora os professores atuem dentro de um sistema regulado pelo estado, que estabelece as normas e impõe limites à sua autonomia, cada escola é um microcosmo onde interagem professores, alunos, funcionários, pais, e que influencia a atuação dos profissionais que nela trabalham. Na constituição desse ambiente, os aspectos relacionais e afetivos apresentam-se como fundamentais.

Alguns estudos evidenciavam a importância do contexto profissional como uma das dimensões que influenciam os processos formativos dos professores. Segundo Canário (1998, apud GRIGOLI, 2007, p. 2), a escola é o lugar que mais colabora para a aprendizagem do professor, pois ela constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional. Neste estudo, que verificou como o contexto de uma escola pode se constituir em um espaço no qual são tecidas relações que condicionam a prática docente e, portanto, favorecem a formação da identidade profissional do professor, Grigoli (2007, p. 13-14) conclui que

As características da escola, apontadas pelos professores, estabelecem um 'ethos' que se torna referência para a identidade profissional, na medida em que cria no professor um sentimento de pertença e de compromisso com os objetivos que a escola se propõe [...].

Além desse sentimento de pertença com a escola, como grupo social, entendemos que há, ainda, a possibilidade de não identificação do professor com a escola e os grupos que nela existem, abrindo espaço para as negociações identitárias e para as (re)construções identitárias, diante do "diálogo" entre as *identidades para si* e as *identidades para o outro* (DUBAR, 1997).

Os trabalhos da área da Educação Física abordam aspectos associados aos processos de construção de identidades de forma indireta, ao tematizarem: a iniciação docente; as representações sobre a Educação Física por diferentes sujeitos nas escolas; as experiências profissionais; as identidades e aprendizagem docente. Nota-se que não há referência a estudos sobre as identidades desse professor na educação infantil.

É curioso o fato de que, no GTT Escola, praticamente não encontramos trabalhos que faziam referência à identidade profissional ou à identidade docente, evidenciando falta de problematizações e reflexões sobre as relações entre a escola, como contexto profissional cotidiano formativo, e as construções de identidades profissionais pelos professores de maneira localizada.

Em nossa pesquisa, com a intenção de localizar o processo de construção das identidades docentes em uma instituição educativa infantil, abordamos a escola como espaço formativo dessas identidades, ao considerar suas formas de organização e as relações estabelecidas no e pelo contexto profissional. Gori (2001), ao estudar o processo de iniciação docente do professor de Educação Física na escola, aponta duas dimensões significativas da influência do contexto escolar: as condições de trabalho da escola e as interações estabelecidas entre os professores de Educação Física e os outros sujeitos presentes no contexto.

Em Vitória/ES, nosso contexto de pesquisa, a Educação Física, está presente nas instituições infantis municipais e evidencia um histórico de inserção e retirada e, também, de lutas dos profissionais para assegurar essa presença, como já explicitado em outro momento no texto. Diante disso, reafirmamos a coerência do nosso estudo ao abordar as identidades desse professor neste contexto profissional que carrega em si essas singularidades e que nos leva a refletir sobre o trabalho da Educação Física em meio a outras demandas profissionais exigidas pelo contexto educativo infantil.

Se consideramos a educação infantil como um espaço de interação, que tem uma identidade a ser construída, observar as marcas de identidade do professor é de extrema importância para entender esse espaço como um todo e também para compreender as concepções que orientam as práticas (NASCIMENTO, 2007, p. 7).

Entendemos que, a partir da análise realizada, foi possível identificar uma tendência de pesquisa que pretende considerar as experiências socioprofissionais variadas dos professores como processos formativos e constitutivos do tornar-se professor. Identificamos semelhanças nas abordagens e interesses de pesquisa, mas também uma amplitude e complexidade ao desenvolver trabalhos sobre a construção das identidades docentes. A amplitude é evidenciada pelos variados enfoques dados aos estudos e pelas múltiplas identificações possíveis atualmente aos sujeitos, que são, ao mesmo tempo, professores, alunos, pais, mães, filhos etc. A complexidade também está ancorada nesses aspectos, mas, principalmente, pela

identificação de que, ao buscarmos compreender as identidades dos professores, adentramos em âmbitos pessoais, tentamos compreender como se dão as relações pessoais e como elas nos constituem, exigindo uma disponibilidade dos colaboradores de pesquisa e uma vigilância extrema dos pesquisadores que, enquanto pesquisam, também estão envolvidos em relações e processos de socialização que o estão constantemente constituindo enquanto pessoa e profissional.

A partir deste levantamento, identificamos que ainda há uma carência de produções sobre a Educação Física na educação infantil, especificamente sobre os processos identitários desse professor nas instituições de educação infantil. Sabemos que a Educação Física ainda é pouco inserida em instituições de educação infantil públicas, apesar de ser considerada como componente obrigatório da educação básica, e a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Esse fato representa uma contradição que nos instiga ainda mais a desenvolver estudos sobre a Educação Física nessa etapa da educação, na tentativa de compreender melhor esses processos e de contribuir com a ampliação dos estudos.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, procuramos evidenciar os caminhos metodológicos percorridos que guiaram nossas ações no trabalho de campo. Descrevemos o processo de escolha da professora colaboradora, a aproximação e a entrada no campo/lugar da investigação.

Lembramos que, nesta pesquisa, o espaço-tempo de um CMEI constitui o contexto no qual o diálogo entre as identidades para si e as identidades para o outro será compreendido e problematizado, apontando a necessidade de compreensão das formas de organização, assim como das relações estabelecidas no interior desse espaço entre os diferentes sujeitos ali inseridos, escutando a professora, refletindo sobre a relação entre suas identificações e o contexto mais amplo. Dubar (2006, trechos do Prefácio), enfocando a importância da subjetividade na análise sociológica das identidades, afirma que “[...] observar, escutar e compreender os percursos biográficos é metodologicamente mais relevante do que a análise das pertencas sociais”.

Desde a fase de análise do projeto de pesquisa até o início do trabalho de campo tínhamos a clareza de que a temática de estudo abordada por nós – a construção das identidades docentes de uma professora de Educação Física na educação infantil de uma rede municipal de ensino, construída a partir das relações no/do contexto – exigia um tratamento qualitativo privilegiando “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BIKLEN; BOGDAN, 1994), buscando compreender os fenômenos em sua complexidade. Ao trabalhar com a perspectiva qualitativa, escolhemos um caminho metodológico que exige uma postura investigativa que coloca as subjetividades e análise das relações dos sujeitos em centralidade nesse processo.

Apoiamo-nos na perspectiva da etnometodologia que, segundo Alain Coulon (1995, p.15), trata “[...] da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais”, buscando compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo em que habitam. Com base nessa ideia, objetivamos compreender como a professora de Educação Física da instituição investigada constrói suas identidades

docentes, a partir das relações estabelecidas, buscando identificar como ela estrutura e interpreta o mundo socioprofissional em que vive.

A primeira decisão a ser tomada foi sobre a nossa presença/permanência no campo investigativo. Decidimos acompanhar o cotidiano profissional da colaboradora durante cinco vezes por semana, no turno vespertino, na instituição educativa na qual ela trabalha, participando do seu dia a dia profissional. Foi possível um acompanhamento das relações estabelecidas por ela e uma análise direta dos acontecimentos. Além disso, nossa permanência diária proporcionou uma aproximação com o campo investigativo, identificando diversas informações e nos tornando menos estranhas naquele contexto.

Os instrumentos de coleta de dados com os quais trabalhamos foram a *observação*, considerada por nós essencial devido à visualização do dia a dia da colaboradora e das sutilezas que podem envolver as relações no cotidiano de professores, caracterizando-se como “[...] um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p. 189). Com a observação, nós, pesquisadora, também estávamos em observação, pois, ao observarmos, estávamos incluída nas relações que se travavam no contexto, trazendo um elemento de dificuldade que foi a distância e a proximidade ao mesmo tempo. Utilizamos, como instrumento auxiliar, o diário de campo, que possibilitou a descrição dos acontecimentos e a elaboração de possibilidades de análises diante do que foi percebido. Esse instrumento tornou-se central no processo de investigação, pois, a partir da sua análise, pudemos identificar e organizar as temáticas centrais que foram exploradas por nós na *entrevista* realizada com a colaboradora ao final da nossa observação. Utilizamos também a *análise de documentos* da escola, com o intuito de conhecer as ideias, concepções e organizações do contexto educativo no qual a professora estava inserida e também documentos elaborados pela professora colaboradora, visando a identificar aspectos do trabalho desenvolvido e registrado por ela. Tivemos acesso a planos anuais, projeto político-pedagógico, livro de história da escola e a rotina documentada, portfólios organizados pela colaboradora em anos anteriores, assim como projetos elaborados por ela para organização do seu trabalho.

O trabalho investigativo, pautado por esses instrumentos de coleta de dados, proporcionou amplo universo de possibilidades informativas, contribuindo com o

esclarecimento e análise dos dados discutidos e com o processo de confronto e validação das informações.

Entendemos que a figura do pesquisador, no tipo de pesquisa realizado, é central para a compreensão do estudo, pois é por meio do olhar desse sujeito que ocorre a elaboração de análises diante das informações, evidenciando nosso intuito com a pesquisa em elaborar uma possibilidade interpretativa dos fatos e não uma conclusão única ou uma verdade absoluta. É necessário, então, reconhecer a disponibilidade com a qual os pesquisadores devem elaborar e realizar uma pesquisa, pois os sujeitos da investigação se colocam disponíveis para nós, proporcionando-nos a participação em relações diversas ao adentrarmos em seus cotidianos, tendo a possibilidade de observar, escutar, interrogar e analisar o que cerca os sujeitos envolvidos no processo investigativo.

Passamos a descrever o processo de escolha da professora colaboradora, a aproximação e a entrada no campo/lugar da investigação.

3.1 O PROCESSO DE ESCOLHA DA PROFESSORA COLABORADORA

A etapa de escolha da professora colaboradora constituiu um longo processo reflexivo que se iniciou no terceiro trimestre de 2010. A primeira dúvida sobre a qual nos debruçamos foi se deveríamos optar por um lugar (Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI) ou por um(a) professor(a) que atuasse na educação infantil. Entendemos que a escolha por um CMEI exigia um tempo de que não dispúnhamos, já que existem 46 CMEIs na rede municipal de Vitória/ES e, também, diante do enfoque do nosso estudo na construção das identidades docentes, a escolha pelos professores seria mais condizente com o nosso propósito, já que eles que se tornariam colaboradores diretos e acompanharíamos seu dia a dia profissional.

Iniciamos a **primeira etapa** do processo de escolha do sujeito colaborador identificando os professores de Educação Física que trabalhavam, concomitantemente, na educação infantil e no ensino fundamental. Além disso, deveria ser efetivo no CMEI.²³ Visamos, com essa estratégia, a uma delimitação do

²³ Um dos critérios era que o colaborador deveria ser professor efetivo no CMEI da rede municipal, pois assim poderia ter um vínculo profissional na instituição mais solidificado. Por abordarmos a

universo de sujeitos para pesquisa e também uma forma de garantir uma atuação profissional em diferentes contextos educativos.

É necessário esclarecer que nosso intuito não foi comparar as identidades construídas em CMEI e/ou em EMEF, visto que nossa compreensão de identidades não permite comparações. O que pretendemos foi que o sujeito colaborador possuísse vivências profissionais em contextos educativos diferentes para que pudesse visualizar e identificar singularidades presentes na educação infantil que pudessem influenciar na construção das identidades docentes nesse contexto educativo. No acompanhamento do dia a dia profissional da colaboradora, foi possível identificar algumas características específicas a cada um desses dois contextos educativos e que podem estar relacionadas com a construção das identidades docentes em contextos determinados, porém, em nossa investigação, delimitamos, na educação infantil, a faixa de zero a seis anos.

Outra questão a ser esclarecida é que a identificação dos professores foi feita por meio de duas listas cedidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME/PMV), solicitadas por ofício protocolado durante os meses de novembro (lista dos CMEIs) e dezembro (lista das EMEFs) de 2010. Nas listas, continham os nomes dos professores de Educação Física da rede, a instituição, os turnos de trabalho, as cargas horárias e o tipo de cargo/vínculo (efetivo ou contratado). Em uma das listas (dos CMEIs), foram solicitadas também informações sobre o processo de remoção dos dinamizadores. Nossa intenção, ao acompanhar de perto a remoção,²⁴ foi verificar as alterações profissionais dos dinamizadores, visando a atualizar as listas que tínhamos em mãos. Dessa etapa, encontramos três²⁵ professoras que atendiam ao critério estabelecido.

A **segunda etapa** do processo foi o momento de encontro com as professoras selecionadas. Iniciamos, entrando em contato com os CMEIs, para identificar a presença das professoras, lembrando que o ano letivo estava para ser iniciado e alguns CMEIs estavam tendo reuniões com o corpo técnico-pedagógico

concepção de identidades como resultado de processos de socialização variados, entendemos que o processo de construção das identidades docente é longo e contextualizado.

²⁴ Acompanhamos o Concurso de Remoção dos Dinamizadores de Educação Física com carga horária de 25 horas, ocorrido no dia 20-12-2010, já que, segundo nosso critério, no outro turno, ele estaria trabalhando em EMEF.

²⁵ Na verdade, encontramos quatro professoras, porém descartamos uma delas, pois, na remoção, ela tinha mudado de localização, passando a atuar em outro CMEI em 2011, o que entendemos que poderia ser um entrave para a compreensão da construção das identidades docentes, já que ela estaria iniciando seu trabalho em outro contexto.

ou com as famílias. Nesse primeiro contato com as instituições, agendamos os horários para nossos encontros com as professoras.

Encontramos com elas em seus espaços de trabalho (duas delas nos CMEIs e outra na EMEF), com o propósito de identificar o interesse em participar da pesquisa. Explicamos a temática e os objetivos do estudo. Esse momento foi profícuo, pois fomos muito bem acolhida por todas as professoras e pudemos perceber o interesse que a temática despertou. Nos diálogos que tivemos, surgiram indicativos relevantes sobre o percurso profissional, trazendo informações importantes sobre as histórias e opiniões das professoras acerca da temática da pesquisa. Em cada encontro, entregamos um documento com uma breve apresentação da pesquisa e um endereço eletrônico de contato para demais esclarecimentos.

Pelas informações obtidas nessas conversas com as três professoras, pudemos estabelecer o critério final da escolha, caracterizado pelo maior tempo de trabalho na mesma instituição infantil da rede municipal de Vitória/ES, como professora de Educação Física. Esse critério foi estabelecido diante do interesse²⁶ das três professoras em participar da pesquisa, pois a trajetória da professora escolhida²⁷ era a única que apresentava um tempo de trabalho no mesmo CMEI desde a entrada na educação infantil da rede municipal de Vitória/ES e também englobava os momentos de (re)inserção da Educação Física na educação infantil do município, o que representa participação em momentos sócio-históricos de relevância para a área.

Após a escolha da colaboradora, entramos em contato para informá-la da decisão e dos próximos passos do trabalho de campo. Procuramos a direção da instituição para solicitar autorização para nossa permanência no CMEI. Entendemos que era necessário conversar inicialmente com a professora, pois postulamos a necessidade de parceria entre colaboradora e pesquisador e não pretendíamos

²⁶ As três professoras evidenciaram interesse em participar, porém uma delas deixou explícito que não participaria, se o acompanhamento fosse durante a semana toda, dando, inclusive, sugestões metodológicas para nossa pesquisa. Porém, diante dos nossos objetivos, a permanência em campo cinco vezes por semana foi mantida.

²⁷ Foi necessário escolher somente uma colaboradora, pois iríamos acompanhar o trabalho da professora no CMEI todos os dias da semana, durante todo o turno.

partir de uma relação hierarquizada. Assim, o diálogo com a professora tornou-se central, já que ela seria a nossa colaboradora.²⁸

Tivemos duas conversas com a diretora do CMEI sobre a pesquisa. Uma delas em fevereiro de 2011, na qual apresentamos, de forma resumida, o projeto da pesquisa e informamos sobre a conversa com a colaboradora. Nesse encontro, a diretora informou a necessidade de autorização da Secretaria Municipal de Educação, para a realização da investigação naquela instituição. No mesmo dia, encaminhamos um ofício protocolado a esse órgão administrativo. O segundo encontro ocorreu após resposta da SEME/PMV, em março de 2011.

Conversamos novamente com a diretora, deixando as intenções da pesquisa mais claras e definidas e entregamos uma cópia do projeto e um documento de autorização da direção da escola para a realização da pesquisa naquela instituição no qual explicitávamos a adoção de um nome fictício para o CMEI, caso a diretora entendesse ser melhor. A escolha do nome foi feita pela diretora e o CMEI passou a ser identificado na pesquisa como **ESCOLA J**. Esse segundo encontro foi bem produtivo e possibilitou um acolhimento maior por parte da diretora quanto à nossa presença na instituição. Estávamos pronta para iniciar o trabalho de campo, porém, nesse mesmo dia, teve início a greve dos professores da rede municipal de Vitória/ES que durou, aproximadamente, cinquenta dias.

Quando iniciamos a pesquisa de campo, após a greve, entregamos à professora um documento de autorização para a realização da pesquisa e utilização das informações coletadas, o qual informava a não identificação dela, se assim preferisse. O nome escolhido pela colaboradora para identificá-la em nossa pesquisa foi **VITÓRIA**.

²⁸ Para identificá-la melhor, segue algumas informações. A professora se formou em 1998, na cidade de São Paulo e cursou uma faculdade noturna. Iniciou sua experiência docente, ainda enquanto graduanda, em escola particular e ao fixar residência em Vitória/ES também trabalhou em outras duas escolas particulares, sendo que nestas três instituições privadas ela atuou com educação infantil. Na instituição de educação infantil do município de Vitória/ES, a professora atua desde o ano de 2006.

3.2 O LUGAR DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES diante da escolha da professora colaboradora, pois, como já explicitado, selecionamos uma professora e não um lugar. Focamos o sistema municipal de educação infantil desse município, pois é organizado e sistematizado com concursos para quadro efetivo de professores de Educação Física para atuar na educação infantil, bem como um histórico de implementação da Educação Física nessa etapa da educação básica, marcado por lutas de reconhecimento dessa profissão.

A Escola J é uma das 46 instituições municipais de educação infantil do município e fica localizada em um bairro residencial do município de Vitória/ES, que apresenta um contingente populacional de 23.882 habitantes.

A história da Escola J reflete essa característica residencial e de necessidades cotidianas, pois a construção desse espaço educativo teve início devido à demanda de algumas mães que precisavam trabalhar e não tinham um local para deixar seus filhos. Algumas moradoras se tornaram voluntárias e organizaram espaços improvisados no bairro para receber as crianças. Com a luta e persistência dos moradores, a Prefeitura Municipal criou duas unidades educativas no bairro, que foram passando por mudanças de localização, infraestrutura, organização, contratação de pessoal, entre outros e se constituíram em duas unidades municipais de educação infantil, porém ainda estavam instaladas em locais provisórios e adaptados. A luta dos moradores, líderes comunitários e personalidades políticas continuava na exigência por uma escola com espaço maior, definitivo e que fosse adequado para receber e desenvolver um trabalho educativo com crianças de educação infantil. Na gestão do prefeito Vitor Buaiz, iniciou-se a construção de uma escola no bairro, reunindo as duas antigas unidades municipais, mas que ainda não atendia à demanda do bairro. Foi necessário abrir outro espaço de educação infantil provisório. A obra da escola durou cinco anos e a Escola J foi inaugurada no ano 2000.

Este histórico nos mostra que a Escola J é uma instituição enraizada com a história da comunidade, quando identificamos a luta dos moradores e a ação deles em conquistar espaços para as crianças, evidenciando a importância de contextualizar o lugar do qual falamos. Ainda hoje, nota-se a necessidade de mais espaços educativos no bairro, e a lista de espera para atendimento das crianças na

escola reflete esse fato quando exprime um indicativo de aproximadamente 500 solicitações.

3.2.1 Funcionamento, organizações e estrutura física da Escola J

A Escola J funciona nos dois turnos: matutino e vespertino, atendendo a 578 alunos diariamente, distribuídos em 24 turmas. Uma turma é de tempo integral e, no período da manhã, possui uma sala de referência, que foi uma conquista do ano de 2011, que atende aos alunos de quatro e cinco anos. No período da tarde, não há turma específica de tempo integral, e as crianças que estudam nesse horário ficam em salas de aula regulares. Há também atendimento para as crianças com necessidades especiais, que contam com assistentes de educação especial ou estagiárias que os acompanham durante as atividades na instituição. A Escola J possui uma meta de construir uma sala para atendimento à educação especial. A população atendida, em sua grande maioria, compõe a classe média e é oriunda do próprio bairro onde a escola se localiza.

Nossa pesquisa de campo aconteceu no turno vespertino (13h às 18h), que é o horário no qual Vitória trabalha como dinamizadora de Educação Física. Nesse turno, a Escola J atende a um total de 12 turmas: um grupo 1 (crianças com idade média de 6 meses a 1 ano); dois grupos 2 (em média de 1 a 2 anos); três grupos 3 (em média de 2 a 3 anos); dois grupos 4 (em média de 3 a 4 anos); dois grupos 5 (em média de 4 a 5 anos); e dois grupos 6 (em média de 5 a 6 anos). O atendimento ao grupo 1 e grupos 2 é feito com duas professoras regentes e duas assistentes de educação infantil; os grupos 3 tem uma professora regente e duas assistentes de educação infantil; os grupos 4 contam com uma professora regente e uma estagiária; e os grupos 5 e grupos 6, com uma professora regente. Lembramos que, nas turmas em que há alunos com necessidades especiais, há uma profissional que atua com a criança.

Há diferentes tipos de funcionários na Escola J, atendendo às necessidades organizativas de um contexto de educação infantil que possui demandas variadas, assim como as necessidades de cuidado e de educação. Em termos de recursos humanos, a escola apresenta, em sua totalidade: 1 diretora; 4 pedagogas; 2 assistentes administrativos; 30 professores; 18 assistentes de educação infantil; 6 dinamizadores (professores de Educação Física e de Artes); 3 agentes de suportes

operacionais; 6 cozinheiras; 4 auxiliares de serviços gerais; 10 estagiárias; 2 porteiros (diurno); 2 vigilantes (noturno).

Notamos que, no turno investigado, a Escola J é um universo educativo predominantemente feminino, pois identificamos somente três homens: um dinamizador de Educação Física, um porteiro e um vendedor de pipocas que está presente na escola durante todo o turno. Isso é um dado interessante, pois as relações de gênero são elemento constitutivo da construção de identidades docentes e também das identidades das próprias instituições educativas. O gênero aqui é entendido como uma construção sócio-histórica que evidencia relações sociais e de poder embasadas pelas diferenças entre masculino e feminino. Não nos propomos discutir profundamente essa questão, porém consideramos relevante apontar essa informação, pois reflete características do contexto em que Vitória trabalha.

O dia na Escola J, no segundo turno, inicia-se às 13h com a entrada das crianças que são levadas por transportes escolares ou pelos responsáveis e são entregues nas salas de aula, onde elas desenvolvem as atividades organizadas por cada grupo. A saída se inicia às 17h com a liberação do portão para os transportes e às 17h15min para os responsáveis e dura até 17h30min. Algumas crianças permanecem até as 18h e a Escola J precisa se organizar para permanecer com esses alunos que aguardam os responsáveis.

Notamos que as crianças, com suas diferenças etárias, constituem base da organização escolar, ou seja, a Escola J se organiza em termos de tempo e espaço separando os grupos de crianças em dois: os “menores” e os “maiores”. Podemos exemplificar com a existência de duas pedagogas: uma específica para os grupos 1, 2 e 3 e outra para os grupos 4, 5 e 6. Também observamos que os grupos “menores” utilizam o espaço do solário, ao qual as crianças “maiores” não têm acesso, enquanto os grupos “maiores” utilizam o pátio. Durante as aulas de Educação Física da Vitória, algumas vezes, as crianças menores utilizaram o espaço do pátio. A organização documentada da rotina da escola exprime essas divisões (Quadros 1 e 2).²⁹

²⁹ Esses dados constam da rotina da escola. Foram obtidos com a diretora do CMEI. Sabemos que é possível a ocorrência de alterações desses horários, porém as desconsideramos, pois o que pretendíamos com o acesso às rotinas não era saber exatamente os horários de cada grupo, mas sim compreender que há uma organização espaço-temporal que reflete as relações que são e que podem ser mantidas no CMEI pelos diferentes sujeitos que vivenciam aquele contexto.

Quadro 1 – Organização geral dos grupos 1, 2 e 3

GRUPOS	SOLÁRIO	JANTAR NO REFEITÓRIO PEQUENO	VARANDA
G1	13h às 13h40min	15h	16h às 17h
G2B	14h20min às 15h	15h20min	13h40min às 14h20min
G2C	13h40min às 14h20min	15h20min	14h20min às 15h
G3B	15h às 15h40min	15h40min	-----
G3C	15h40min às 16h20min	15h	-----
G3D	16h20min às 17h	15h40min	-----

Quadro 2 – Organização geral dos grupos 4, 5 e 6

GRUPOS	PÁTIO	JANTAR NO REFEITÓRIO GRANDE
G4	14h40min às 15h20min	15h20min
G5	15h20min às 16h	16h
G6	16h às 16h40min	15h40min

De maneira geral, a rotina na Escola J é organizada com horários de solário ou pátio (dependendo do grupo de crianças); espaço de arte (local em que há mesas de cimento e pias de limpeza); jantar; DVD móvel; varanda; informática; casinha;³⁰ aulas de Educação Física e Artes. Há também um horário de lanche que observamos em algumas turmas no horário de aula da professora Vitória, mas que

³⁰ A casinha é um espaço-tempo da rotina e há um espaço delimitado para esse momento. É uma casa pequena de cimento construída com divisões, como sala, cozinha etc., nas quais as crianças brincam. As paredes apresentam desenhos que caracterizam móveis.

não foi contemplado na rotina documentada analisada por nós. Identificamos que o lanche para os grupos “menores” ocorria no refeitório, e o lanche dos grupos “maiores” era distribuído pelas professoras na sala ou no espaço de arte. Há ainda o lanche das crianças que pertencem à turma de tempo integral.

É interessante identificar que a rotina na Escola J evidencia uma estruturação do dia de trabalho com cada grupo se guiando por atividades variadas, como atividades lúdicas (dramatização, contação de histórias, brincadeiras na casinha, no pátio, na areia e brincadeiras nos cantinhos na sala de aula); atividades de leitura (ciranda do livro, ciranda da música, atividades de sala de aula, atividades para casa e vivências fora da escola); atividades de escrita (na sala de aula e “para casa”); Artes (música e artes plásticas); Movimento/Educação Física (movimento, brincadeiras e resgate cultural) e Informática.³¹

Entendemos que, na educação infantil, essas diversas atividades e os diferentes momentos nos lembram as disciplinas que dividem a organização espaço-temporal em outros níveis educacionais, como o ensino fundamental e o ensino médio, ou seja, são formas de organização diferentes, mas que carregam em si a mesma lógica de organização e compartimentalização dos tempos e espaços educativos.³²

As formas de organização da Escola J explicitam uma concepção de educação e de trabalho com crianças na educação infantil. Entendemos que há uma ideia de vivência de diferentes linguagens educativas, buscando o desenvolvimento integral de todas as crianças, dando ênfase ao lúdico, como postulado nos objetivos gerais do Plano de Trabalho Anual de 2010. Há também uma lógica de cuidado ao postular uma organização que garanta segurança às crianças e que deve ser contemplada nas organizações educativas, especificamente nas de educação

³¹ Essas informações estão contidas no Plano de Trabalho Anual-2011.

³² Trazemos, como exemplo, o dia de segunda-feira em diferentes grupos etários da escola para ter uma visão geral de como é dividido um dia na Escola J. As turmas que escolhemos são algumas turmas com as quais a colaboradora Vitória trabalha. GRUPO 1: Solário (13h às 13h40min), espaço de arte (13h50min às 14h40min), aula e Educação Física (14h40min às 15h30min), jantar (durante a Educação Física – 15h), DVD móvel (15h30min às 16h), varanda (16h às 17h). GRUPO 2B: Solário (14h20min às 15h), jantar (15h20min), DVD móvel (14h10min às 14h40min e 16h às 16h30min), varanda (13h40min), aula de Artes (16h40min às 17h30min). GRUPO 3C: solário (durante a Educação Física), aula e Educação Física (15h50min às 16h40min), jantar (15h), DVD móvel (13h40min às 14h10min), casinha (16h40min às 17h30min). GRUPO 4E: aula e Educação Física (13h50min às 14h40min), jantar (15h20min), pátio (14h40min às 15h20min), informática (15h50min às 16h40min). GRUPO 5E: aula de Educação Física (14h40min às 15h30min), jantar (16h), DVD móvel (16h40min às 17h30min), pátio (inicia na Educação Física). GRUPO 6D: aula de Educação Física (13h às 13h50min), jantar (15h40min), DVD móvel (14h40min às 15h30min), pátio (16h às 16h40min).

infantil, mas, por outro lado, suscita reflexões sobre os limites e possibilidades de desenvolvermos diferentes processos de socialização entre diferentes sujeitos na instituição de educação infantil. Em algumas aulas da professora Vitória, em que crianças menores eram levadas para outros espaços da escola, como pátio ou para a sala de Educação Física, identificamos interações entre adultos e crianças e entre crianças e crianças que comumente não acontecem e que podem caracterizar momentos profícuos de inter-relação e desenvolvimento de aprendizagens.

A Escola J é construída em um único pavimento. Ao chegarmos à entrada, deparamo-nos com dois caminhos: pela esquerda, encontramos a secretaria, a sala da direção, sala de informática; sala de material/recursos pedagógicos; dois sanitários individuais (usados por adultos); sala dos professores; sala das pedagogas; e área de limpeza. Seguindo o caminho pela direita, temos: um portão, que é o limite no qual as crianças podem circular sozinhas, pois elas só tem autorização para sair por esse portão com funcionários ou responsáveis, e o porteiro(a) auxilia nesse controle.

Passando pelo portão, temos acesso ao pátio: um espaço livre com uma casinha de plástico, três escorregadores de plástico, uma miniquadra de futebol e aparelho de som. Há, também, um espaço de areia (cercado por telas); refeitório maior; cozinha; refeitório menor; doze salas de aula; sala de recursos pedagógicos; banheiros coletivos, feminino e masculino, para as crianças; espaço de arte (com mesas de cimento e pias de limpeza); sala de Artes; sala de Educação Física, que possui um anexo (varanda da Educação Física); minicozinha, que fica localizada entre a sala do grupo 1 e a sala de um dos grupos 2; solário com espaço de areia (cercado por telas); varanda (anexo às salas do grupo 1 e um dos grupo 2); “casinha”.

3.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA ESCOLA J E DA PROFESSORA VITÓRIA

O contato com os documentos de instituições educativas e dos seus profissionais possibilita uma compreensão da proposta e intenções de trabalho a ser desenvolvido em determinado contexto e também exprime uma identidade àquele

grupo profissional. Lembramos que não pretendemos discutir amplamente questões da Escola J ou a identidade da instituição, pois nosso foco, neste estudo, é compreender a construção das identidades docentes da professora de Educação Física, considerando as relações socioprofissionais estabelecidas, porém é necessário contextualizarmos o lugar em que Vitória está inserida profissionalmente.

Para compreender as concepções e as ideias da Escola J, local de trabalho da professora Vitória, analisamos o plano anual de 2010, plano anual de 2011 e o Projeto Político-Pedagógico (PPP-2002/2007) da escola.

Observando um dos aspectos da missão da escola, identificamos a centralidade da criança nesse processo e a busca por um desenvolvimento amplo: “[...] cuidar e educar crianças na faixa etária de seis meses a cinco anos visando desenvolver os aspectos físico, emocional (afetivo), motor e cognitivo, reconhecendo-as como sujeito de direitos, sujeito histórico e produtor de cultura” (PLANO ANUAL, 2010).

Identificamos uma concepção de trabalho coletivo na Escola J, podendo ser exemplificada pelo processo de reelaboração do PPP da escola “[...] para que os fazeres fossem refletidos, os saberes ampliados e as ações pedagógicas crescessem em qualidade e garantissem aprendizado” (PLANO ANUAL, 2011).

Desde que chegamos à Escola J, fomos informada sobre o processo coletivo de reelaboração do PPP que acontece em reuniões de formação quinzenais na escola e das quais participamos algumas vezes. Esses encontros não são obrigatórios e fazem parte da proposta de Formação Continuada na escola que envolve os planejamentos geminados entre pedagogas e professoras, que ocorrem a meia hora final do turno de trabalho. Há, ainda, nesse sentido, um encontro noturno quinzenal e a articulação interna do CMEI para realização de cursos, palestras e seminários pelos professores. O intuito desse processo é, conforme o objetivo geral explicitado no Plano de Ação (2011):

[...] oportunizar aos profissionais a continuidade de sua formação no interior da escola, por meio da reelaboração do PPP da unidade com a reflexão coletiva em torno da prática, dos documentos norteadores e de proposições teóricas, a fim de garantir uma educação infantil de qualidade.

Percebe-se uma preocupação da Escola J em garantir tempos e espaços de formação e construção conjunta do trabalho pelos profissionais da instituição,

buscando parceria entre diferentes profissionais para a construção do documento e espaços de discussões das práticas realizadas cotidianamente com as crianças.

Participando de alguns encontros, identificamos algumas ações, como a busca por aproximar a escola das famílias e conhecer melhor a população da escola, ao construírem e discutirem coletivamente um documento de diagnóstico familiar, e também a identificação dos apontamentos teóricos trabalhados pelos professores na instituição, visando a identificar e elaborar as fundamentações do PPP.

O PPP que a Escola J possui data de 2002-2007. Estava sendo reformulado para se adequar às mudanças ocorridas, mas carrega concepções ainda defendidas pela escola atualmente, como a percepção da criança como meta e corresponsável no processo educativo, e o professor como facilitador e mediador da aprendizagem, além da socialização do saber e da cultura e do trabalho cooperativo como distintivos da prática na escola e também o brincar como essência da construção do conhecimento.

Identificamos que as concepções e ações apontadas nos documentos da escola exprimem relação com documentos nacionais, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), por ser parte de um sistema municipal de educação que, assim como os outros, são regidos por legislação nacional vigente. Com a divulgação do documento local *Educação Infantil: um outro olhar* (2006), que norteia a educação infantil em Vitória/ES, a escola passa a trabalhar também com esse documento para construir suas ações de trabalho.

Em relação a projetos pedagógicos, a Escola J apresenta um projeto institucional sobre o meio ambiente e trabalho pedagógico elaborado com os professores e pedagogos que se organizam por grupos etários. Há também outros momentos formativos e de ação da Escola J, desenvolvidos durante o ano, como:

- a) “Aniversariantes do mês” – realizado por trimestre e constitui momento de socialização entre crianças e adultos;
- b) “Festa no interior” – visa a realizar um resgate cultural para que as crianças conheçam a vida no interior;
- c) “Semana cultural” – são apresentações associadas aos projetos desenvolvidos em salas de aula ou por grupos etários;

- d) “Ciranda do livro” – envolve os alunos com o mundo letrado, amplia o repertório literário e a parceria escola-família;
- e) “Ciranda de música” – enfocando aspectos rítmicos, expressivos e musicais;
- f) “Mostra cultural” – é a apresentação para toda comunidade escolar, no formato de exposição dos trabalhos (produto final) realizados durante o ano letivo.

Percebemos que a “Festa no interior” é o acontecimento, já programado pela escola, que mais envolve a participação dos dinamizadores de Educação Física. Durante as observações realizadas, no período de organização dessa festa, ocorreram momentos de planejamento entre pedagogas, diretora e os dinamizadores para discutirem e refletirem sobre as possibilidades de como estruturar a festa. Entendemos que a figura dos dinamizadores de Educação Física ganha centralidade, pois são esses professores que ficam nas barracas das brincadeiras e também organizam e elaboram uma dança com as crianças, interagindo com elas mais diretamente nos momentos da festa.

Há outro aspecto que acreditamos ter relação com esse fato, que são os planejamentos (PL) das professoras regentes. Lembramos que, quando os dinamizadores de Educação Física estão com uma turma, a professora regente está no horário de PL, o que acarretava reflexões sobre as (re)organizações desses momentos durante as festas. Isso reflete as relações desenvolvidas na instituição educativa e construídas diante de uma imagem estabelecida para os dinamizadores que envolve a estruturação dos PLs, ou seja, é um elemento de influência identitária. Tentava-se também reestruturar o menos possível a rotina da escola, evidenciando a importância e a complexidade das organizações educativas.

Além da leitura dos documentos da Escola J, tivemos acesso a portfólios (2006, 2007, 2008, 2010) da professora Vitória, a um projeto de trabalho do ano de 2011 e a um documento estruturado pela colaboradora em 2009, que evidencia uma proposta de objetivos e avaliação para a Educação Física na educação infantil. Pela leitura desses documentos, visualizamos aspectos do trabalho da professora Vitória, assim como concepções de Educação Física na educação infantil.

Um primeiro aspecto que identificamos nos documentos é um processo gradativo e contínuo de estudos e construção de conhecimentos da professora Vitória no decorrer dos anos. Percebemos que algumas ideias vão sendo

reestruturadas e ampliadas a partir da experiência de trabalho e permanência no mesmo contexto profissional durante alguns anos, refletindo a importância da conquista de um espaço que permite a familiarização da professora com o contexto e vice-versa e também a criação de uma referência para desenvolver a profissão docente.

A professora Vitória trabalha com uma perspectiva de educação que envolve o desenvolvimento do potencial humano e, dentro da sua especificidade de atuação – a Educação Física –, busca esse desenvolvimento por meio das atividades que envolvem o aspecto motor, o que reflete um caráter identitário da sua condição docente, como mostra um registro no Portfólio (2010): “Nas aulas de Educação Física tenho essa possibilidade através das atividades lúdicas, expressivas e comunicativas. Em todas essas possibilidades o aspecto motor está sempre presente”.

As propostas desenvolvidas por Vitória em diferentes anos exprimem a ênfase no *movimento* como possibilidade de interação, relação e conhecimento entre as crianças na educação infantil e os espaços disponíveis na instituição, com os adultos presentes e com os pares (as outras crianças).

Sua ação aparece associada à *afetividade*, postulando que o “[...] diálogo afetivo fica caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cheias de sentido” (VITÓRIA, Portfólio 2006). A afetividade aparece como um propulsor das relações entre professores e alunos. Na fala de Vitória, identificamos que há, nessa característica, uma referência à ação realizada por ela, ou seja, é um elemento que carrega em si maneiras de ser docente.

A relação professor e aluno é caracterizada, pela professora, como um processo que possibilita a construção de identificações pelas crianças, ao afirmar que a professora “[...] que primeiramente é mais um adulto estranho e que com o tempo se torna referência de forma afetiva e alegre” (VITÓRIA, Portfólio 2008).

Vitória utiliza, em seu trabalho o *brincar* de diferentes maneiras, como apropriação dos espaços, construção de referências, conhecimento de si e do outro, desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças, mas lembrando que, “[...] para as crianças pequenas a brincadeira serve, simplesmente para que elas brinquem” (VITÓRIA, Portfólio 2006). Isso reflete uma visão de criança defendida por Vitória e que evidencia as crianças como sujeitos com singularidades e também como sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem, quando ela explicita que “[...]”

aprendemos com as crianças através da observação, principalmente durante suas atividades livres” e “[...] o conteúdo foi a própria vivência do dia a dia da criança emanado de suas relações afetivo-sociais com o professor, outros adultos, os coleguinhas e o mundo de objetos em sua volta” (VITÓRIA, Portfólio 2006). Sua prática aparece consubstanciada por variadas concepções ao perceber as crianças como um ser integral e que, dessa forma, não podem ser divididas em domínios fragmentados.

A professora organiza sua prática pedagógica a partir de características das crianças em diferentes faixas etárias, evidenciando bases do desenvolvimento do seu trabalho. No portfólio de 2008, aponta que as crianças do primeiro e segundo anos estão em uma fase de integração e familiarização com a instituição, os espaços, os materiais, as pessoas e as normas. Lembramos que há um processo de adaptação das crianças quando chegam à Escola J.

A partir dos dois anos, quando estão mais autônomas, a Educação Física passa a enfatizar o movimento com sentido e significado, mas entendendo que, nessa fase, há uma dificuldade de concentração nas atividades e também para realizar atividades coletivas. Com quatro anos, evidenciam uma busca por movimentos mais organizados, tornando “[...] natural participar de atividades que, para serem desenvolvidas, exigem das crianças ter respeito a si e aos outros, respeito a normas e regras, autocontrole, autoconfiança e cooperação” (VITÓRIA, Portfólio 2008). Após os quatro anos, a criança inicia a participação em manifestações culturais corporais variadas, devido à maturação que apresenta em seu desenvolvimento.

Diante do que foi apresentado, o papel do professor, para Vitória, envolve a mediação da construção do conhecimento da criança e a Educação Física “[...] vem oportunizar às crianças vivências de experiências diversas, vindo somar, enriquecer e promover o desenvolvimento integral de cada criança no seu processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente, lúdica e prazerosa”.

Essa citação pode evidenciar que a professora Vitória considera a educação para as crianças na educação infantil como um processo pedagógico, com objetivos e planejamentos definidos. Isso exige do professor que atua com essas crianças o desenvolvimento de uma profissionalização que discuta as características da infância e a estruturação educativa para essa etapa da educação básica. A professora Vitória, refletindo sobre isso e sobre sua atuação profissional, aponta

que, para colocar em prática a Educação Física que considera ideal para essa faixa etária e que envolve a percepção e a criticidade dos alunos diante da contribuição da Educação Física para sua realidade social, há algumas dificuldades, como o quantitativo de alunos em cada turma e o espaço físico inadequado.

Para resumir e exemplificar a ação da professora Vitória, apresentamos, a seguir, alguns conceitos que formam a base do trabalho desenvolvido por ela:

- a) As manifestações culturais corporais serão trabalhadas com base no lúdico (brincadeira) e no afetivo.
- b) Toda ação contemplará os outros eixos temáticos (esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal). Além de aspectos atitudinais como: conhecimento de si e dos outros, respeito a si e aos outros, respeito às normas e regras, trabalho em grupo, responsabilidade, disciplina, organização, autocontrole, participação, cooperação, autoconfiança, honestidade, esforço para superar-se.
- c) Os conteúdos poderão ser modificados de acordo com os projetos institucionais, os projetos de sala e focando, sempre, a contribuição no desenvolvimento integral da criança.
- d) Na educação infantil é necessário o respeito à rotina da criança, contemplando o tempo de integração da criança com o CMEI; a familiarização com os espaços, com os materiais, com os adultos e outras crianças; e a aprendizagem de normas e de pontos de referências contemplando todas as faixas etárias e respeitando o ritmo de cada uma (Proposta de objetivos e de avaliação para a Educação Física da Educação Infantil elaborada por Vitória, 2009).

3.4 O TRABALHO DE CAMPO: PRIMEIROS DIAS OU UMA BUSCA POR SER MENOS ESTRANHA AO CONTEXTO

Pretendíamos realizar a pesquisa de campo durante o primeiro semestre do ano de 2011, porém houve uma greve dos professores da rede municipal de Vitória/ES que nos obrigou a reorganizar nossas intenções de pesquisa. Preferimos aguardar o fim da greve, na esperança de que, mesmo com o atraso,

conseguíssemos realizar a pesquisa com a colaboradora escolhida. A greve foi finalizada no dia 5 de maio (quinta-feira), por isso entramos no campo de pesquisa no dia 9 de maio (segunda-feira).

Nossa presença na escola foi se firmando de maneira gradual devido aos encontros com Vitória e com a diretora realizados antes de entrarmos em campo. No dia em que iniciamos a investigação *in loco*, fomos mais objetiva, respaldada pela disponibilidade e pela forma acolhedora com que Vitória e a diretora nos recebeu desde o início.

Entramos em contato com Vitória para confirmar o início da pesquisa, pois pretendíamos que ela se sentisse à vontade para tomar as decisões diante da nossa presença ao acompanhá-la e por nossa concepção de pesquisar com a colaboradora e não sobre ou contra, por isso consideramos as opiniões e desejos dela diante da nossa intervenção. Com a confirmação, dirigimo-nos para a Escola J e encontramos Vitória na frente da instituição. Percebemos que ela não nos reconheceu de imediato, mas, ao nos dirigirmos a ela, a lembrança se tornou aparente em seu rosto. Ela nos convidou para entrar na escola em sua companhia, pelo portão que fica na lateral,³³ e nos dirigimos para a sala dos professores, em meio a vários cumprimentos, pois ela estava retornando da greve.

Na sala dos professores, adotamos uma postura de observação, até porque tínhamos acabado de chegar naquele lugar e também porque muitas funcionárias que estavam ali retornavam da greve e conversavam entre elas e se cumprimentavam. Consideramos esse momento oportuno para uma apresentação formal, pois era o primeiro contato com outros funcionários e o início de uma permanência naquele lugar, porém não nos sentimos à vontade em fazer isso sem uma mediação da Vitória ou da diretora. Fomos apresentada formalmente pela diretora aos funcionários em dois momentos: em uma reunião e no horário de formação, após uma conversa com Vitória e a diretora sobre essa necessidade.

Entramos em campo nos sentindo estranha àquele universo, pois era o início de uma relação de troca entre pesquisadora e colaboradora, assim como um momento de conhecer um novo contexto, pelo qual nos interessamos

³³ Há duas entradas para o CMEI: a entrada principal, que possui um portão grande e na qual ficam os porteiros e por onde as crianças, pais, profissionais de transporte escolar e funcionários entram; a entrada lateral é um portão menor, pelo qual somente funcionários entram.

profissionalmente, e de participar de relações profissionais diferentes, envolvendo muitas novidades para nós.

Uma dúvida que pairava em nossos pensamentos era se seríamos absorvida pelo contexto, devido à nossa afinidade com a educação infantil. Sabíamos que a neutralidade, tanto por parte das pesquisadoras quanto dos sujeitos daquele lugar não aconteceria e nem pretendíamos que acontecesse, mas preocupávamos com o limite a ser colocado para a realização da pesquisa.

Visando à organização e à coerência, ao lidarmos com a produção de conhecimentos ao realizar uma pesquisa científica, entramos no campo investigativo com a certeza de que estaríamos utilizando a observação para compreender o cotidiano profissional da colaboradora e tínhamos clareza do que observar: os processos relacionais da professora Vitória que pudessem estar associados a um processo de construção das identidades docentes naquele contexto determinado. Já no início, identificamos que era uma tarefa difícil, pois visualizar as relações é complexo, já que estas, muitas vezes, se desenvolvem de formas sutis. Além disso, entendemos que os processos relacionais são marcadamente pessoais, uma vez que o sujeito dá sentido àquilo que vive, às pessoas à sua volta e ao seu contexto, ou seja, estávamos em busca de compreender algo que é social, pois é construído nas relações, mas também que é íntimo, trazendo um grau de complexidade diante da nossa postura de pesquisadoras.

Identificamos que o campo exigia de nós alguns comportamentos e ações diante da nossa presença, evidenciando uma reciprocidade na influência da pesquisadora naquele contexto e do contexto de pesquisa para a pesquisadora. Percebemos que iríamos elaborar nossa intervenção a partir do contato diário e das demandas do campo.

Um exemplo foi nossa participação em momentos em que Vitória se reunia com outros sujeitos, como professores, pedagogas ou diretora, pois, quando apresentamos a pesquisa, tínhamos evidenciado o acompanhamento em diferentes momentos do dia da professora, mas, somente após um tempo de observação, conversamos novamente com Vitória solicitando autorização para participar também daqueles momentos. Assim, com o decorrer dos dias, íamos reorganizando nossa intervenção ao conversar com a professora e receber o retorno dela sobre nossas pretensões.

Pretendíamos adotar uma postura de observação sem participação, porém os olhares curiosos dos sujeitos da instituição, as perguntas de “pé de ouvido” feitas à colaboradora no primeiro dia e os questionamentos diretos e indiretos dirigidos à pesquisadora já demonstravam a interferência que nossa presença causava no cotidiano da instituição. Nosso intuito com a observação não participante era deixar a colaboradora mais à vontade durante a investigação e também como uma forma de mantermos um distanciamento, tentando compreender melhor as relações travadas no interior da instituição.

A empiria trouxe demandas que nos fizeram repensar nossa escolha metodológica com referência à observação e entendemos que nos auxiliaram ainda mais na compreensão das relações. O início da pesquisa de campo evidenciou que seria necessário trabalhar com uma observação com característica participante, pois aqueles sujeitos nos exigiam essa postura. Além disso, nós mesmas nos colocamos numa posição de abertura com a colaboradora, no sentido de oferecer auxílio em casos em que se observava alguma necessidade, como na organização dos espaços para atividades quando ela o fazia.

As crianças se aproximavam questionando nossa presença naquele espaço, chamando-nos de “tia”, pedindo permissão para fazer algo ou solicitando ajuda para resolver conflitos. Elas nos tocavam, pediam “colo” e nos usavam como “objeto” nas brincadeiras, solicitavam nossa presença para afastar os medos ou para mostrar e contar algo que lhes tinha acontecido. Essas questões exigiram reflexões sobre nossa postura naquele lugar, que ia sendo significado por nós que estávamos diariamente em contato com aquelas pessoas. Entendemos que, em alguns momentos, as crianças nos colocavam em um papel que era aquele do adulto que convive com ela na instituição, evidenciando uma diferença de papéis sociais entre os sujeitos criança e os sujeitos adultos dentro do CMEI. Em outros momentos, sentíamos que éramos um porto seguro e também um “outro” para brincar com eles, quando se aproximavam e iam sentando em nosso colo, puxavam a nossa mão e nos guiavam por caminhos que elas comandavam ou quando nos abraçavam, beijavam e conversavam.

Além das crianças, percebemos, por parte do corpo administrativo da instituição, o convite e, de certa forma, uma solicitação da nossa presença em momentos formativos e festivos da Escola J.

Houve também interações com outros funcionários que não entendiam claramente os motivos da nossa presença e nos tratavam como estagiária ou professora auxiliar. Isso, inclusive, foi uma questão que gerou comentários pelo fato de pensarem que a dinamizadora de Educação Física tinha uma estagiária auxiliando no trabalho dela, enquanto outros não tinham esse “apoio”.³⁴

A colaboradora também nos mostrou que nossa investigação exigia uma observação participante, quando tecemos conversas sobre escola, educação, Educação Física e pela troca de opiniões que realizamos sobre diferentes acontecimentos e ações. Nossa presença, em alguns momentos, parecia caracterizar a existência de um espaço de diálogo sobre sua profissão, lembrando-nos um texto de Fontana (2000, p. 111), em que ela fala de uma jovem professora que buscou um espaço de interlocução fora da escola, no qual “[...] pudesse falar a alguém, para, falando, pensar-se em suas relações no trabalho, elaborando-as e elaborando em si a professora”.

E claro, não podemos deixar de evidenciar que tudo isso nos afetou diante da convivência nesse contexto e percebemos que as muitas informações que ali existem nos traziam um universo amplo de conhecimento sobre a educação em geral e, particularmente, sobre a Educação Física na educação infantil. Esses acontecimentos representavam uma troca entre as pesquisadoras e as pessoas da instituição investigada, sendo encarado por nós como uma contrapartida diante da autorização e acolhimento da nossa presença na Escola J.

Entendemos que seria necessário abordarmos uma observação participante no sentido de troca e de relação com aquelas pessoas, evidenciando a influência que o *outro* tem na construção identitária e a impossibilidade de negar esses sentidos.

³⁴ O fato de alguns funcionários não saberem o que estávamos fazendo ali, no início, causava-nos angústia, porém, após os momentos formais de apresentação feitos pela diretora do CMEI, que não contaram com a presença de todos os funcionários, ficamos mais aliviada e tranquila, até porque estávamos aberta a responder a quem perguntasse quem éramos e o que fazíamos ali, como aconteceu algumas vezes.

3.4.1 Sujeito-pesquisador e pesquisador-sujeito: reflexões e afetações diante da presença no campo de pesquisa

A permanência no campo de pesquisa nos fez refletir sobre nós mesmos, como sujeito, dentro do campo de investigação, pois, à medida que participávamos daquele contexto, íamos percebendo como os acontecimentos e as formas de organização influenciavam a construção de identidades docentes.

Fomos absorvida pelo contexto, o que suscitou reflexões. A primeira delas refere-se ao nosso distanciamento no campo. Entendemos que nos deixamos envolver bastante pelo contexto investigado, às vezes adotando uma postura mais de futura professora de educação infantil do que de pesquisadora. Isso foi importante, pois nos aproximou mais das pessoas e permitiu trocas de conhecimento sobre um universo profissional pouco conhecido por nós. Por outro lado, essa relação construída dificultou o distanciamento necessário na pesquisa, tanto da pesquisadora quanto da colaboradora, para visualizar melhor a proposta da pesquisa e as ações realizadas. O que queremos dizer é que o que pretendíamos estudar – as relações e a construção das identidades docentes –, é algo tão complexo que exige um cuidado metodológico maior do que imaginávamos. Entendemos que nossa presença já postulava outro tipo de relação, diferente daquelas mantidas cotidianamente com outros sujeitos na instituição, mas que, em alguns momentos, parecia escapar do nosso consciente.

Essa absorção do campo nos fez refletir sobre o início da coleta de dados. Começamos acompanhando cinco vezes por semana o trabalho da Vitória e, durante todo o turno, tendo contato com inúmeras informações já no primeiro dia. Acreditamos que uma entrada em campo mais gradativa, talvez iniciando com duas vezes por semana e depois ampliando, poderia ter contribuído com nosso distanciamento, e o nosso contato com as informações ocorreria de forma mais lenta, possibilitando um tempo de reflexão pós-coleta de dados maior. Essas reflexões foram suscitadas no final da nossa pesquisa de campo, ao analisarmos o diário de campo que contém a descrição de cada dia observado, totalizando um arquivo com quase cem páginas escritas.

Outro aspecto de reflexão foi sobre nossa postura no campo. Ora pensávamos em ficar mais distante, como sentar numa cadeira mais longe da

colaboradora para “não perder de vista nosso objeto”, ora pensávamos que, estando mais perto e até auxiliando em alguns momentos, diminuiríamos a distância entre pesquisador e pesquisados, já que adotamos uma postura de pesquisar com ela, mas corríamos o risco de nos envolver demais.

Como já explicitado, as demandas do campo nos levaram a uma postura de observação participante e, aos poucos, fomos entendendo que o medo que tínhamos de perder de vista o objeto era algo normal, pois nos propusemos a realizar uma investigação científica sobre determinada questão, mas estávamos sendo ingênua, já que esse “objeto” não é de ninguém e não está dado, pois ele está, constantemente, em jogo nas relações.

Alguns aspectos observados durante a pesquisa de campo nos fez pensar sobre as características daquele contexto educativo que, diante da nossa investigação, evidenciavam uma influência na construção das identidades docentes na educação infantil, de forma geral.

Um desses aspectos é a adaptação pela qual a criança passa ao entrar na instituição educativa infantil. Esse processo envolve um desligamento gradativo da família, exigindo das professoras um contato inicial com essas crianças em meio à turma que já está adaptada, apresentando-as àquele novo espaço e construindo com elas as novas regras de socialização. Normalmente, essa adaptação é marcada pelo choro, já que as crianças estão ampliando um laço social que até então ocorria somente com a família; chegam e se deparam com muitas crianças diferentes, com a necessidade de uso comum de materiais, com outros adultos, ou seja, é um universo novo para elas. Entendemos que isso exige das professoras algumas posturas e ações, como uma aproximação gradual, conversando, andando junto com a criança pelos espaços, em tentativas de socialização dessa criança com os outros sujeitos.

As relações das professoras com as crianças parecem que também evidenciam singularidades desse contexto educativo. As crianças menores choram e pedem colo inúmeras vezes e ainda não se comunicam verbalmente, expressando-se corporalmente, o que, às vezes, para nós, adultos, é difícil de compreender, dificultando a identificação dos seus desejos e necessidades. As crianças maiores evidenciam um afeto, querendo abraçar, contar as coisas que aconteceram; solicitam a resolução de conflitos entre os colegas etc. Isso tudo exprime uma forma de relação pautada na afetividade, no cuidado e na educação das crianças. Nota-se

que as professoras, na educação infantil, são exigidas por inteiro pelas crianças, o que não é tão característico em outras etapas educativas.

Há ainda as assistentes de educação infantil, que trabalham junto com as professoras, e os dinamizadores, constituindo mais uma relação necessária aos professores da educação infantil, já que são dois tipos diferentes de funções profissionais, mas que necessitam do desenvolvimento de um trabalho conjunto, que pode tornar-se conflituoso devido a diferenças identitárias e de concepções sobre a educação das crianças na educação infantil.

Por fim, identificamos a rotina da instituição como algo que pode caracterizar algumas singularidades que influenciam as identidades docentes na educação infantil, já que os momentos de intervenção do trabalho docente são permeados pelas atividades diárias de rotina, ou seja, é preciso interromper ou finalizar a atividade que está sendo realizada para o desenvolvimento dos horários de lanche, jantar, pátio, casinha etc.

Essas possibilidades de reflexão evidenciadas afirmam que o *outro*, sendo pessoa ou contexto, não deixa que *eu* seja neutro e vice-versa. A ação do outro dá sentido à minha e, como pesquisadora, o tempo em que permanecemos na instituição nos afetou de tal forma que nos envolveu diante das características do vivido e das pessoas que ali (con)vivem diariamente, o que nos traz a necessidade de compreender os processos relacionais na construção das identidades docentes.

4 A ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DO CAMPO E AS POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

Desenvolvemos o processo de discussão e análise das informações coletadas no trabalho de campo, buscando evidenciar um diálogo entre a empiria e alguns dos elementos teóricos mobilizados no decorrer do estudo. O período de observação do cotidiano da professora Vitória ocorreu de maio a agosto de 2011,³⁵ englobando os cinco dias da semana durante o turno vespertino (13h às 18h), pois entendemos que, para perceber e compreender as relações construídas por Vitória e como elas poderiam estar associadas à construção de identidades docentes de uma professora de Educação Física na educação infantil, era necessário essa permanência e esse acompanhamento do dia a dia na instituição, englobando momentos de aula, de lanche, de planejamentos, encontros e reuniões dos quais a professora participava.

Utilizamos um diário de campo que, inicialmente, resultou em 123 páginas digitadas, nas quais descrevemos os acontecimentos de cada dia observado; posteriormente, para analisar diferentes posições diante das situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos, organizamos um registro de síntese. Procuramos nos referenciar em Tura (2003, p. 199), na tentativa de realizar um “[...] mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as [possíveis] redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais”.

Lembramos que, no procedimento de observação, estamos envolvida com os sujeitos colaboradores, sendo comum a ocorrência de conversas informais, carregadas de sentidos sobre aquilo que pesquisamos, o que Tura (2003), com base em Malinowski, aponta que é um recurso imprescindível, que serve para esclarecer alguns pontos obscuros ou para uma melhor compreensão dos significados e valores do ambiente cultural. Tivemos várias conversas informais com Vitória e também com outros sujeitos, que nos ensinaram bastante sobre aquele contexto, sobre o universo da educação infantil e sobre a importância e influência das experiências docentes.

³⁵ Lembramos que nossa intenção era que a observação ocorresse durante o primeiro semestre do ano de 2011, mas, devido a uma greve dos professores da rede municipal de Vitória/ES, foi necessário alterar nossa entrada no campo.

Fizemos uma leitura preliminar das informações registradas no diário de campo, objetivando identificar aquelas que auxiliassem na compreensão da construção das identidades docentes, considerando as experiências relacionais da professora colaboradora. Foi necessário pinçar as informações e elaborar um resumo do diário, diante da quantidade ou abrangência das anotações, para que visualizássemos as principais questões, posteriormente repassadas para Vitória, a fim de que fizesse a leitura e desse o retorno das suas impressões, correções, detalhamento, ou o que considerasse necessário.

Essa fase da análise foi extremamente importante, pois o olhar da professora colaboradora, diante das informações e das dúvidas que surgiram, contribuiu com a centralidade e refinamento do olhar sobre aquilo que pudesse estar mais associado ou que influenciasse de maneira significativa a construção identitária. Também foi importante a aprendizagem metodológica, pois o resumo do diário gerou o contato com análises parciais, abrindo espaço para incompreensões dos dados e do seu uso.³⁶ Assim, entendemos que o retorno aos colaboradores deve ser sempre na íntegra, mesmo que exija maior tempo de leitura pelos sujeitos envolvidos.³⁷ Esse processo permitiu uma reestruturação na apreciação dos dados. Passamos a analisar, de forma minuciosa, aquilo que, em nossa interpretação, estava mais associado à construção das identidades docentes pela professora Vitória no contexto da Escola J.

Finalizado o período de observação e após leitura e análise do diário de campo, percebemos que algumas temáticas precisavam ser exploradas, além da necessidade de ouvir a professora. Diante disso, marcamos uma entrevista com Vitória, que foi realizada a partir de um roteiro³⁸ com 19 questões divididas em três blocos: bloco A – sobre estrutura e organizações do CMEI; bloco B – sobre relações mantidas com os sujeitos; e bloco C – sobre questões de identidades.

³⁶ O problema gerado diante da leitura do resumo do diário envolveu a forma como as informações que ali estavam descritas seriam utilizadas. Mesmo tomando cuidados ao informar sobre a análise geral que estava contida no resumo e que a forma como as informações eram descritas ali não seria utilizada na dissertação, entendemos que a leitura de informações parciais gerou um problema entre a professora colaboradora e a pesquisadora, caracterizado por um incômodo diante de um sentimento de invasão sentido pela professora colaboradora que demandou encontros e conversas de esclarecimento que poderiam ter sido evitados, se o diário de campo, na íntegra, tivesse sido entregue desde o início. Esse problema decorreu de um erro metodológico da pesquisadora.

³⁷ Após a entrega do resumo do diário, enviamos à professora Vitória o diário de campo na íntegra.

³⁸ APÊNDICE E.

A entrevista durou, aproximadamente, duas horas e foi bastante produtiva, pois conversamos sobre as variadas experiências profissionais da professora Vitória, o que possibilitou a compreensão mais clara de alguns elementos observados.

Percebemos, concretamente, que a construção do texto da pesquisa, que vai se delineando a partir das informações coletadas, é um processo realizado por etapas, assim como afirma Tura (2003). Envolve momentos de anotações, leituras e análises por diferentes sujeitos, incluindo os sujeitos da pesquisa, até chegar a produção de um documento ou relatório final.

Os textos produzidos a partir da observação no campo de investigação vão passando, então, por um processo de refinamento e terão que ser refundidos e reinterpretados até que se produza um documento final (TURA, 2003, p. 202).

A elaboração do texto se inicia desde a proposição da problematização de estudo, quando delimitamos, de certa maneira, uma temática e/ou um foco a ser analisado. Lembramos a questão que orientou a investigação: como a professora de Educação Física constrói suas identidades docentes, considerando as experiências relacionais vivenciadas por ela com a organização da instituição em que trabalha, com os sujeitos adultos e com os sujeitos crianças no contexto da educação infantil?

Diante dessa problemática, e após o trabalho de campo, que envolveu as observações e a entrevista realizada com a professora Vitória, identificamos que a centralidade da análise recaía sobre os dados da empiria. A partir dela, pudemos construir sentidos que eram extraídos dos aspectos observados e analisados e que guiavam nosso olhar. A empiria apresentava elementos que nos davam condição para dialogar com a teoria. O contato diário com a professora Vitória e com o contexto da Escola J nos envolvia sobremaneira, pois representava as experiências da professora e possibilitava a construção de interpretações pelas pesquisadoras diante da observação, anotação e análise dos fatos vividos conjuntamente com a professora em seu contexto de trabalho.

Percebemos que, por meio da experiência empírica, nos sentimos, também, sujeito naquele espaço, aproximando-nos do contexto profissional, evidenciando necessidades de alterações metodológicas, o que caracterizou um rico aprendizado. Isso também trouxe muitas inquietações e dificuldades, pois envolvia o embasamento da nossa pesquisa e a relação com as fundamentações teóricas, mas compreendemos que era essa característica que nos possibilitava compreender

aspectos de análise que envolviam o processo de construção das identidades docentes da professora Vitória naquele lugar.

Dessa forma, a experiência de análise realizada com a entrevista piloto e já discutida no texto³⁹ constituiu base para desenvolver um diálogo entre a empiria e a teoria, que consubstancia nosso processo de análise do trabalho de campo, propriamente dito. Nesta fase, ampliamos a discussão, enfatizando os processos de socialização discutidos por Dubar, já citados no texto em alguns momentos, e incluímos nas discussões a noção de experiência, como categoria sociológica, baseando-nos em estudos de François Dubet. O autor aponta que cada experiência social é o resultado da articulação de três lógicas de ação, atreladas à formação do conjunto social: lógica da integração, lógica da estratégia e lógica da subjetivação.⁴⁰

Entendemos que as reflexões desse sociólogo nos ajudam a compreender a construção das identidades docentes, ao evidenciar que a experiência social é a atividade, o trabalho pelo qual o indivíduo pode construir uma identidade social, quando articula as diversas lógicas de ação nas quais ele está engajado. Acreditamos que há uma aproximação de Dubet (1994) com Dubar (1997, 2006), quando as identidades são percebidas como construções inacabadas e em constante movimento, além de estarem interligadas à multiplicidade dos sistemas de ação disponíveis.

Estes dois conceitos teóricos – socialização e experiência – perpassam os quatro aspectos de análise identificados por nós e que permitem compreender o processo de construção das identidades docentes da professora Vitória no contexto da Escola J:

- a) reflexões sobre si;
- b) relações estabelecidas entre Vitória e a estrutura/organização da Escola J;
- c) relações estabelecidas entre Vitória e outros sujeitos adultos da Escola J;
- d) relações estabelecidas entre Vitória e as crianças da Escola J.

³⁹ Essa experiência foi narrada no artigo *Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil*, publicado na Revista Movimento, v. 17, n 4, out./dez. 2011.

⁴⁰ Para melhor compreensão, leia: DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

Esses aspectos exprimem nosso modo de significar e interpretar os fatos vividos e observados, pois dá sentido aos dados; interpretá-los e buscar o diálogo teórico são partes do processo interpretativo e analítico que vai sendo lentamente realizado e aprofundado em bases reflexivas (TURA, 2003).

Buscamos com a análise interpretativa um “caminho” teórico-metodológico para compreender nosso estudo, baseando-nos em Geertz (1989), que afirma que a análise é, portanto, escolher entre as estruturas de significação e determinar sua base social e importância, exprimindo que os textos são construções de interpretações possíveis, realizando a separação das piscadelas dos tiques nervosos, ou seja, exprimindo os significados. Concordamos com a afirmação de Oliveira (2010), que diz que a análise interpretativa, vista como uma possibilidade, permite um esforço intelectual no sentido de apreender o que pretende nossa colaboradora e de expor nossas próprias interpretações acerca do observado.

4.1 REFLEXÕES SOBRE SI

Abordamos reflexões de Vitória que exprimem modos de pensar e sentir, assim como crenças e concepções da colaboradora sobre suas experiências docentes, identificando e compreendendo algumas de suas histórias e percepções sobre as suas identidades docentes.

A trajetória profissional da Vitória é marcada por diferentes experiências formativas, que envolvem a atuação com educação infantil em contextos educativos privados e públicos. A partir do ano de 2006, diante da efetivação em concursos públicos, ela começa a trabalhar com a educação infantil na Escola J, iniciando sua profissão na educação pública de Vitória/ES. Após um tempo, passa a atuar também em escola de ensino fundamental do mesmo município, tornando-se professora de CMEI e professora de EMEF.

A atuação em diferentes espaços favorece múltiplas experiências socioprofissionais⁴¹ e demarca a participação da professora em universos de

⁴¹ A experiência social “[...] designa as condutas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15). Assim, percebida como uma maneira de construir o mundo, as experiências profissionais dos professores, em seus contextos de trabalho, são também sociais, por isso, denominamos de experiências socioprofissionais.

socialização profissional variados, exprimindo as identidades como resultados de diversos processos de socialização que constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997). Aqui, enfocamos processos de socialização profissional em contextos educativos, nos quais a professora Vitória atua ou atuou como professora de Educação Física.

Percebemos que as diferentes experiências socioprofissionais vão ao encontro da noção de experiências sociais concebidas por François Dubet (1994) e que envolvem as mudanças nas concepções de sociedade, indivíduo e ação social da sociologia clássica, ao refletir sobre as sociedades contemporâneas, nas quais a definição de indivíduo não pode mais ser pautada pela interiorização do social, pois entra em cena a autenticidade e a identidade dos sujeitos, que estão em permanente contato com uma heterogeneidade de formas de identificação.⁴² Diante disso, a experiência social é identificada como uma maneira de construir o mundo. Acreditamos que as experiências profissionais de Vitória, que são sociais, exprimem uma multiplicidade e diversidade de princípios sociais e culturais e de identificações, abrindo espaço para a ação do sujeito, lembrando que, em uma sociedade múltipla, o indivíduo se destaca pelo distanciamento em relação ao sistema e pela capacidade de iniciativa e de escolha (WAUTIER, 2003).

Identificamos, em nossa entrevista, a possibilidade de ação da professora Vitória, a partir de suas experiências socioprofissionais, construindo sentidos ao vivido em cada contexto profissional, ao afirmar que “[...] *foi dentro do CMEI [instituição pública] que eu olhei a Educação Física de uma forma diferente [...] você começa a se perguntar o que você está fazendo ali dentro, para que serve esta Educação Física*” (12-12-2011).

Diante das experiências socioprofissionais anteriores à Escola J, a professora Vitória pontua: “*Você cria muitos vícios, você acredita em coisas que naquela época foi boa, mas hoje não é mais e você acredita que se fez professora assim e como vai jogar fora [...] se eu me entendo como professora deste jeito*” (12-12-2011), explicitando a relação entre estas experiências e a construção de identidades docentes.

Identifica-se a complexidade do processo identitário docente que envolve alterações das bases estruturais da prática dos professores, tornando possível a

⁴² Para um aprofundamento, leia: DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

afirmação de crises identitárias (DUBAR, 2006), diante do confronto com uma realidade profissional na qual as experiências e concepções anteriores encontram obstáculos, pois envolvem aspectos diferenciados. Segundo Vitória, *“Alguém entrar sem experiência [profissional] nenhuma na educação infantil vai ser melhor [...] porque você vai aprender aquilo ali”* (12-12-2011). Essa complexidade também é percebida quando a professora Vitória aponta aspectos de uma identidade para si marcada por diferentes identificações ao afirmar: *“Hoje eu vejo uma pessoa mais interessada na educação infantil, mas não querendo também abrir mão do que eu acho que é Educação Física, ai que tenso”* (12-12-2011). Isso exprime a característica processual da construção do ser docente, lembrando a afirmação de Nóvoa (1995) de que a identidade é uma construção de maneiras de ser e de estar na profissão que necessita de um tempo para refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças. Aponta, também, que as experiências socioprofissionais em diferentes contextos evidenciam a construção de diferentes representações para a Educação Física, que, conseqüentemente, exprimem diferenças em suas identidades docentes.

Identificamos que a relação entre as experiências socioprofissionais de Vitória e a construção de suas identidades docentes associa-se às diferenças que cada contexto profissional apresenta, exigindo uma (re)construção do ser professor. Dubet (1994) indica que, por meio da experiência social, o indivíduo pode construir uma identidade social. Acrescentamos, para nossa pesquisa, identidades docentes, quando articulamos as diversas lógicas de ação nas quais o sujeito está engajado nos contextos educativos. Ou seja, uma mesma estrutura social, no caso, as instituições educativas que trabalham com crianças pequenas, apresenta pluralidade de formas e aspectos diferentes de organização e estruturação, que evidenciam as possibilidades de ação do sujeito, a partir de suas experiências, caracterizando as identidades como construções localizadas. Vitória aponta a necessidade de desconstrução do ser professora diante das experiências socioprofissionais em contexto educativo particular e público ao exprimir, conforme anotações em diário de campo (19-05-2011), que *“[...] atividades que davam certo com crianças de três anos a 8ª série em escola particular e que quando ela deu no CMEI [contexto público] não davam. Aí, ela pontuou que, na escola particular, eram 12 alunos por turma e não 25 como no CMEI. [necessitando] se desconstruir como professora”*.

A entrada na Escola J evidenciou experiências sociais que suscitaram ações de integração ao contexto, pois “[...] eu queria brigar por uma escola que fosse ideal para mim, dentro dos meus parâmetros [diante da vivência nas escolas particulares], e aí que eu tive que parar e falar: ‘Não, eu tenho que mudar os meus parâmetros para me adequar a esta escola’ [CMEI]” (VITÓRIA, 12-12-2011).

Além da integração ao contexto, que envolvia a partilha de valores e concepções do grupo profissional da Escola J, encontramos também uma lógica estratégica, que indicava um posicionamento e tentativas de afirmação identitária na construção de uma solidez profissional. Identificamos alguns elementos que caracterizam essa solidez profissional nas experiências socioprofissionais da Vitória.

Um primeiro elemento envolve a definição do trabalho na educação infantil, a partir de duas características: “É o afetivo e o brincar, em primeiro lugar” (VITÓRIA, 12-12-2011). Lembramos que a afetividade e a brincadeira também aparecem nos documentos de trabalho da professora Vitória, aos quais tivemos acesso.

A afetividade é percebida pela professora como a porta de entrada que possibilita o desenvolvimento das relações com as crianças na educação infantil, caracterizando estratégia de aproximação e relação, e também como forma de ação da criança no mundo ao seu redor, pois, “[...] se a criança não tiver uma relação afetiva com você, você é um nada ali [...] então, você tem que ir lá, brincar no mundo deles [...] para eles começarem a se interessar pelo seu” (VITÓRIA, 12-12-2011). Nós, pesquisadoras, diante do período de observação na Escola J, vivenciamos momentos com as crianças em que prevaleciam relações afetivas, demandadas por elas, quando se aproximavam e nos olhavam com uma ternura e com solicitações de proximidade para nos tocar, abraçar, compartilhar histórias e brincadeiras que representavam momentos importantes de socialização entre crianças e adultos, proporcionando a criação de vínculos sociais significativos para ambos os sujeitos. Percebemos que a afetividade é central para a interação e sociabilidade com as crianças.

Cardoso (2003) aponta que a especificidade do trabalho docente envolve a relação afetiva, como possibilidade de criação de vínculos entre os sujeitos. A autora lembra que a afetividade não deve ser encarada de maneira puramente paternalista, mas sim como ato pedagógico e profissional que possibilita aprendizagens e relações sociais que aproximam os sujeitos. Em nossas observações, destacamos a relação afetiva entre Vitória e as crianças. A professora tinha uma postura de ouvir

as crianças e dialogar com aquilo que elas diziam. Aproximava-se solicitando abraços e beijos, tinha uma sensibilidade para perceber o comportamento delas e intervir diante disso, o que também causava ações de afetividade pelas crianças, como os gritos de “Tia Vitória”, sempre que ela se aproximava deles, à espera pelo abraço, as conversas sobre o que tinham feito no fim de semana e feriado e que associavam com as atividades desenvolvidas nos momentos da Educação Física, entre outros. Essa reciprocidade das dinâmicas afetivas é abordada por Ongari e Molina (2003) como importante e positiva, na medida em que é funcional para a criação de relacionamentos gratificantes do ponto de vista educativo. As autoras lembram que a afetividade é um aspecto central e nem sempre reconhecido na profissão de educadoras de creche.

O outro elemento indicado por Vitória – o brincar – apresenta-se, também, como possibilidade de ação da criança e torna-se a base do trabalho. Essa noção vai ao encontro de concepções estabelecidas em documentos oficiais da educação infantil, seja em âmbito municipal, como o documento *Educação Infantil: um outro olhar* (2006), desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), seja em âmbito nacional, como o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* (1998), do Ministério da Educação (MEC), nos quais o brincar aparece como direito das crianças e como forma de expressão e comunicação particular. Diante dessas concepções, é importante pontuarmos que há, atualmente, uma difusão excessiva da ideia da criança como sujeito de direitos no meio educacional, que postula outras formas de relação com as crianças, mas que, muitas vezes, limitam-se ao discurso, pois as instituições continuam a se organizar de uma maneira em que as ações das crianças ficam limitadas ao poder dos adultos.

Vitória baseava sua prática com as crianças na Escola J no brincar, algumas vezes mais sistematizado, diante dos planejamentos organizados pela professora, e outras de forma mais livre, caracterizando oportunidades de socialização importantes, como nos momentos em que ela utilizava o espaço da areia: “*Há uma troca muito grande em que você pode olhar para eles [crianças] e eles olham para você e você vai brincar na areia diferente da professora regente, vai trazer outro olhar para aquilo*” (VITÓRIA, 12-12-2011).

Ayoub (2001) afirma que criança é quase sinônimo de brincar. É por meio das brincadeiras que ela descobre a si e o mundo, lembrando que favorecer a brincadeira na educação infantil não deve caracterizar abandono pedagógico, pois é

uma ação construída na relação criança/criança e criança/adultos, enfocando a orientação e mediação dos professores. Nas observações registradas no diário de campo (05-07-2011), pudemos identificar a importância da mediação da Vitória nas brincadeiras.

Em um momento pegou as bolas de meia e comentou que eles não eram atraídos por elas, pois estavam todas no chão. Pegou uma bola e queimou um menino e começou a brincar de queimada com ele. Outros foram brincando até muitas crianças estarem jogando bolas nela. Eles [crianças e professora] se divertiam. Brincaram assim durante um tempo.

Vitória, em diversos momentos, brincou junto com as crianças, mas de uma maneira em que era explícita uma real disponibilidade e entrega ao brincar, lembrando-nos a afirmação de Andrade Filho (2011, p. 142) sobre a relação dos adultos e o brincar: “[...] quando, de fato, por um momento o adulto brinca, expõe-se de tal modo ao prazer de brincar que deixa de sê-lo”.

A ação pessoal é enfocada pela professora como característica que também envolve a busca pela solidez profissional em seu contexto de trabalho: “*Eu acho que vem da inquietude da pessoa em querer fazer diferente, não quer dizer que fazer diferente é fazer melhor, é querer tentar outras coisas*” (VITÓRIA, 12-12-2011). Essa possibilidade de ação da professora é explicitada como busca profissional, diante das reflexões e tentativas de mudança. É interessante que, refletindo sobre o projeto piloto e a (re)inserção da Educação Física na educação infantil de Vitória/ES, que caracterizava uma referência para os profissionais que atuariam na educação infantil, e que envolve legalidade da Educação Física nessa etapa educativa, a professora expõe a ação pessoal como aspecto de legitimação da Educação Física.

[...] eu acho que eu só vou ter uma diferença, importância em questão a Educação Física dependendo da minha postura. Pode ter lei falando que é obrigatório, pode já estar efetivado na Prefeitura, se eu não tiver um comprometimento ali dentro, eu não vou ser nada. Então, não adianta, em forma de lei ou em forma de literatura, efetivar [...]. Se é para ser obrigatório [...] mas não faço diferença nenhuma, é deprimente (12-12-2011).

A professora indica alguns elementos que caracterizamos como constituintes das identidades da docente de Educação Física na educação infantil e que explicitam a relação entre um processo identitário biográfico,⁴³ marcado pelas

⁴³ Definido por Dubar (1997, p. 118) “[...] como uma construção no tempo pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado do trabalho, empresa...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes”.

trajetórias sociais vividas pelo sujeito, e um processo identitário relacional,⁴⁴ que envolve os sistemas de ação nos quais o sujeito está implicado (DUBAR, 1997).

O primeiro elemento constituinte de identidades docentes indicado por Vitória é a prática, o saber e fazer por meio do movimento, como aspecto que caracteriza uma professora de Educação Física na educação infantil.

Eu acho que a gente tem que atingir o conhecimento de tudo, de cultura de uma forma mais dinâmica. [...] é com movimento e movimento através de brincadeiras, de música, de ginástica, brincar de fazer esporte, brincar de correr. Eu acho que tem que ser por aí [...], eu acho assim, que nós temos a prática na mão (VITÓRIA, 12-12-2011).

Essa percepção da professora está atrelada a experiências pessoais escolares, evidenciando a indissociabilidade entre as identidades pessoais e profissionais (NÓVOA, 1995): *“Eu lembro muito das minhas aulas, enquanto aluna. O que a gente fazia na prática gravava mais do que o que fazia na teoria, é o que representa para mim [...], eu lembro da professora ensinando os pontos cardeais e levar a gente para ver o Sol” (VITÓRIA, 12-12-2011).*

Essa identificação também aparece associada à negação de outra que envolve a Educação Física com atividades marcadas pela escrita, desenhos, colagens e outras, que Vitória associa a atividades desenvolvidas em sala de aula, exprimindo suas identidades, pontuando: *“[...] o professor de Educação Física pode chegar e dar uma aula na sala, pode, mas eu não concordo, não faz parte de mim, faz parte da Educação Física, mas não faz parte da professora Vitória” (12-12-2011).* Entendemos que essa representação negada pela professora pode atribuir valores instrumentais e utilitários à Educação Física em contexto educativo, indicando, como afirma Andrade Filho (2011), que há representações da Educação Física que desvalorizam sua função pedagógica e politicossocial, sendo comum observarmos algumas concepções, como aula de Educação Física, como um modo de transmitir conteúdos matemáticos ou linguísticos específicos ou como um modo de combater o problema social das drogas etc.

Pudemos observar, a partir de anotações em diário de campo, momentos em que Vitória exprimia ações de afirmação das suas identidades docentes na Escola J, diante de identidades atribuídas por outros:

⁴⁴ Dubar (1997, p.118) afirma que “[...] diz respeito ao reconhecimento, num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação”.

A pedagoga dos grupos menores estava vendo umas apostilas de educação infantil do sistema Positivo que disse que tinha coisas legais. Mostrou para Vitória a parte de movimento. Vitória olhou, mostrou ao outro dinamizador também e perguntou à pedagoga se ela achava bom eles trabalharem daquele jeito proposto ali (mais atividades de sala, de escrita que usavam o movimento etc). Ela [Vitória] comentou que eles trabalham mais é no pátio mesmo e que não gostam muito de dar atividades assim [...]. Eles falaram em usar a ideia da apostila, mas focando em atividades no pátio, como eles trabalham (08-07-2011).

Outro elemento constituinte das identidades docentes é a popularidade tanto com adultos quanto com crianças na Escola J. Segundo Vitória,

[...] o tempo todo está acontecendo, independente do momento em que você está, aula que está, turma que você está [...] é uma expectativa deles que você, independente de onde você está, você é a professora deles [...] não sei nem se é bom ou é ruim, só sei que tem que ser assim [...]. Você tem que responder, não tem como, faz parte do que você é lá dentro (12-12-2011).

Observamos essa “popularidade” explicitada pela professora colaboradora em alguns momentos, como: ao chegar a Escola J e ser cumprimentada por todos; alguma professora ou assistente parava para conversar, contar ou perguntar algo; familiares se aproximavam e perguntavam se ela era a “Tia Vitória” tão comentada pelos filhos em casa e conversavam sobre a relação entre a professora e os filhos; e as crianças, que diariamente, procuravam a professora para dizer um “oi” e esperavam o retorno dela, que brincava e conversava com eles.

As discussões aqui desenvolvidas apresentam ao leitor experiências docentes da professora colaboradora, refletindo relações entre suas experiências socioprofissionais e a construção das identidades docentes.

Percebemos que essas reflexões possibilitam à professora se perceber como sujeito que constrói suas identidades, que age em seus contextos socioprofissionais e que também está integrada a eles, constituindo-se como parte de um grupo social, identificando e compreendendo que a construção de identidades docentes envolve processos atrelados às trajetórias sociais vivenciadas, pois, muitas vezes, naturalizamos nosso olhar e deixamos de perceber que nossas experiências socioprofissionais, diariamente, nos (trans)formam.

Essas análises destacam elementos apontados pela professora e considerados por nós como constituintes das suas identidades docentes na educação infantil na Escola J, que contribui com a percepção de singularidades do contexto educativo, que devem ser consideradas nos processos de formação de professores que atuam na educação infantil.

4.2 RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE VITÓRIA E A ESTRUTURA/ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA J

Enfocamos o processo de socialização profissional da professora Vitória na Escola J, evidenciando suas ações diante desse contexto profissional, lembrando que é um processo que pressupõe uma transação entre o socializado e os socializadores, passando por negociações permanentes no seio de todos os subsistemas de socialização (PERCHERON, apud DUBAR, 1997).

A Escola J representa um espaço de socialização profissional em que há participação dos sujeitos em relações socioprofissionais que contribuem com a construção de identidades docentes, já que “A socialização, é, enfim, um processo de identificação, de construção de **identidade**, ou seja, de pertença e de relação” (PERCHERON, apud DUBAR, 1997, p. 31, grifo do autor).

Em nossas análises, percebemos que as interações estabelecidas entre Vitória e a Escola J caracterizam um envolvimento relacional diverso, tanto com a estrutura e organização da instituição, ou seja, alguns modos de pensar e fazer, como as rotinas, os espaços, as representações sobre a Educação Física, quanto com os sujeitos, como professores, crianças, outros adultos da instituição (corpo técnico-administrativo, porteiros, cozinheiras, assistentes de educação infantil, estagiários etc.) e família, pois a instituição também é construída pelas e nas relações com os sujeitos que ao mesmo tempo a constituem e são constituídos por ela.⁴⁵

Durante nossas observações, identificamos que as rotinas da Escola J, como elemento de organização e estruturação espaço-temporal e forma de garantir a relação entre práticas de cuidado e educação na educação infantil, contribuem com o processo de construção das identidades docentes da professora Vitória, pois envolve aspectos que influenciam as maneiras de ser e fazer docentes.

Abordamos, inicialmente, a relação das rotinas com os espaços disponíveis e utilizados por Vitória na Escola J. Enquanto a professora Vitória se encarregava de uma turma, as outras estavam vivenciando outros momentos estipulados pela rotina

⁴⁵ Mesmo sabendo que a instituição também se constitui pelos sujeitos e as relações estabelecidas entre eles, por questão de organização do texto, decidimos separar a parte que fala diretamente das relações de Vitória com outros sujeitos adultos, criando outro aspecto de análise para melhor estruturação e leitura das discussões realizadas.

dentro da instituição, o que acarretava (re)arranjos para a utilização dos espaços disponíveis.

A professora Vitória utilizava, geralmente, o pátio, espaço mais amplo da instituição, mas, quando este era utilizado por outras turmas que estavam em “horário de pátio”,⁴⁶ ela ficava na sala da Educação Física e a varanda, que é um anexo dessa sala, assim como o solário e o pátio de areia. Entendemos que os diferentes espaços da Escola J carregam sentidos e significados que exprimem uma identidade institucional ao caracterizarem possibilidades de ação aos docentes e às crianças, pois “ De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa” (VIÑAO-FRAGO, 1995, p. 69), exprimindo o tipo de educação que nele se constrói.

Vitória aponta que, no início da sua trajetória profissional na Escola J, a necessidade de alternar os espaços trazia conflitos identitários para si, pois estipulavam o espaço-tempo em que ela estaria com as crianças, sendo necessário realizar atividades diferentes em cada espaço, que, às vezes, confrontavam com suas ideias e concepções sobre o trabalho desenvolvido na Educação Física.

[...] a gente enjoava, porque eu falava para a pedagoga: ‘O que eu vou dar de movimento na mesa de cimento’ e ela: ‘Massinha é movimento, você vai estar trabalhando a coordenação motora fina’. Só que tudo bem, você está trabalhando, só que toda segunda-feira, naquele horário, a mesma turma eu vou dar massinha, sabe? Isso não me cabia (12-12-2011).

A professora afirma: “Foi lá dentro [CMEI] que eu comecei a me acostumar com isso [as rotinas]” (12-12-2011), exprimindo uma aprendizagem que reflete também ações de integração ao contexto, suscitadas pela participação em processos de socialização na Escola J. Enfatizamos a característica processual que envolve os processos de socialização, que podem caracterizar fases da carreira docente, que explicitam diferentes lógicas de ação diante das experiências vivenciadas, pois “[...] você começa a querer descobrir pelos próprios passos e você tem que enxergar a necessidade daquilo para você aceitar fazer. E aí, foi assim, não é fácil, são longos anos” (VITÓRIA, 12-12-2011).

Torna-se visível a relação entre os espaços disponíveis para o desenvolvimento do trabalho e a construção de identidades docentes da professora

⁴⁶ Momento da rotina diária em que as crianças ficam livres da intervenção do adulto para explorar o espaço do pátio, mas permanecendo um adulto no local para observar e cuidar das crianças. Assemelha-se aos momentos de recreio visualizados nas escolas de ensino fundamental.

Vitória, quando identificamos a existência de um espaço fixo para a Educação Física na Escola J, que é a sala de Educação Física, que, segundo informações coletadas na entrevista, caracteriza uma conquista concreta dos professores de Educação Física, explicitando também uma ação estratégica de afirmação da sua prática e de seus papéis sociais na instituição, ao solicitarem um espaço que era pouco utilizado, provocando transformações na instituição. A professora conta: *“Quando a gente [os professores de Educação Física] foi para sala de informática, que também surgiu aquela ideia, o espaço lá atrás era muito comprido, o pessoal não usava muito esta ponta, então vamos abrir uma porta para a Educação Física também poder usar aquela varanda”* (12-12-2011).

O espaço da sala da Educação Física representa *“[...] um chão para pisar”*, ou seja, associa com a busca por solidez profissional no contexto da Escola J, diante das mudanças diárias de espaços, pois *“[...] imaginar que eu ia para uma turma sem saber para onde levá-los ou ficar em sala, aquilo para mim era bem tenso”* (VITÓRIA, 12-12-2011).

Nota-se que essa sala deixa de ser somente um espaço e transforma-se num lugar para a professora, quando este é construído, vivido e significado por ela durante sua trajetória na Escola J, pois *“[...] quando chega professor novo, gente nova, a gente quer contar tudo que a gente conquistou, como se fosse uma coisa nossa”* (12-12-2011). Vitória aponta, de acordo com informações no diário de campo (09-05-2011): *“[...] as professoras regentes sabem que este espaço é da Educação Física”*, exprimindo um pertencimento àquele local, o que interpretamos como um elemento associado às identidades tanto da Educação Física quanto da professora Vitória na Escola J, representando que há um espaço de referência destinado ao trabalho da Educação Física, mesmo que apresente limitações, estruturais, por exemplo, já que não foi construído para esse fim.

Outra característica das rotinas e que exprime singularidades da educação infantil é que exigem da professora Vitória constante (re)organização nas estruturações de atividades para um dia de trabalho. Para exemplificar, em nossas observações, em um mesmo dia de trabalho na Escola J, a professora Vitória desenvolveu uma variedade de atividades organizadas e realizadas com diferentes grupos de crianças. Ela se deparou com imprevistos (como o defeito da televisão para utilização do DVD), assim como a presença de momentos da rotina, como o jantar, no horário da Educação Física. Isso evidencia um contexto complexo e

dinâmico que exige da professora uma organização prévia, um conhecimento sobre as rotinas de cada turma e a tomada de decisão rápida sobre o que fazer diante de cada situação vivenciada.

Notamos que os ritmos diários do trabalho na educação infantil impõem uma lógica institucionalizada tanto para os adultos quanto para as crianças que vivem parte de suas vidas na instituição. Segundo Ongari e Molina (2003), podem caracterizar aspectos de insatisfação e dificuldade do trabalho da educadora de creche ao serem identificados como ritmos opressores e frenéticos, vividos com urgência e limitações, lamentando “[...] uma falta de tempo que faz com que iniciativas interessantes sejam adiadas ou deixadas de lado” (p. 78).

Nessas relações com a organização da instituição, a Educação Física também é um dos componentes da rotina diária, ou seja, faz parte da dinâmica curricular, com tempos e espaços definidos. A presença da Educação Física contribui com a organização temporal dos planejamentos das professoras regentes, pois, ao analisar a rotina impressa da Escola J, identificamos que os momentos da Educação Física e de Artes (com os chamados professores dinamizadores), também são os momentos de planejamento individual ou integrado de outros profissionais da instituição. Nunes e Neto (2011), em um estudo que analisa as práticas curriculares de uma professora de Educação Física em um CMEI em Vitória/ES, apontam que acompanhar a estrutura das rotinas para beneficiar, prioritariamente, o horário de planejamento dos/as professores/as regentes tem sido um motivo de tensão vivido pelos dinamizadores em diversas instituições.

Acreditamos que essa tensão indicada pelos autores se associa à construção de uma visão reduzida sobre as funções desses profissionais na educação infantil, explicitando maneiras de significar a Educação Física e a presença do seu profissional nessas instituições. Loyola (2008) aponta que um dos modos de significar a Educação Física na escola de ensino fundamental investigada por ela é a visualização da Educação Física como disciplina curinga para a realização de planejamentos integrados de outros profissionais da instituição, fazendo com que algumas professoras regentes lutem pelo seu momento específico de planejamento. Sabemos que o contexto educativo de estudo da autora difere do nosso, evidenciando que, apesar das singularidades de cada espaço, é possível identificar semelhanças que envolvem aspectos identitários tanto da área quanto do seu profissional nas instituições educativas.

Essa representação da Educação Física associada aos planejamentos de professoras regentes também apareceu na Escola J, contribuindo com a construção das identidades docentes da professora Vitória:

Na sala dos professores, ocorreram conversas sobre educação e escola e uma estagiária falou que, na Serra/ES, os professores não têm horário de lanche, pois não tem professor de Educação Física. E quando ela disse isso, a professora Vitória falou: ‘Mas o que tem a ver o professor de Educação Física nisso?’. A estagiária começou a explicar que, sem o professor, não tem o planejamento, e Vitória disse: ‘Então, não tem horário de planejamento para eles e não necessariamente professor de Educação Física. Cobrir PL e professor de Educação Física são coisas diferentes’ (DIÁRIO DE CAMPO, 18-05-2011).

Vitória reivindica para si uma identidade que vai além da função de proporcionar tempos de planejamento para outros professores, exprimindo divergências entre as identidades para si e as identidades para o outro, exemplificada pela fala da estagiária, pois, como Dubar (1997) aponta, não há correspondência necessária entre a identidade predicativa de si e as identidades atribuídas por outro, caracterizando desacordo identitário.

Outra representação que exprime uma diferenciação profissional para a Educação Física e para professora na Escola J envolve a ausência dos dinamizadores em reuniões e plantões de pais. Em anotações em diário de campo (08-07-2011), observamos: “Este foi o último dia antes das férias e foi dia de plantão de pais (professoras regentes conversando com os pais dos alunos), mas a Vitória foi para fazer reposição [da greve]”. Esse fato, que parece naturalizado pelos sujeitos, é refletido pela professora Vitória, que aponta a necessidade do trabalho conjunto para uma mudança:

Pode ser uma falha nossa, pode, mas é difícil de mudar, porque, se você falar que vai entrar um pouquinho em cada sala você pega só aqueles pais que estão ali, então você não consegue estar em todos os momentos, em todas as salas. A gente poderia ter uma postura diferente, eu acredito que sim, até em relação aos relatórios, sabe? [...]. Então, de repente, no relatório, você estar colocando um parágrafo seu, o interesse que ela [criança] tem, como ela responde às suas atividades e isso a gente não tem, de repente por falha de interesse nosso [...]. Então, é uma inquietude, uma necessidade de mudança, mas que você precisa de outras pessoas ajudando você a mudar [...] (12-12-2011).

Loyola (2008) traz, em seu estudo, que as maneiras de significar a Educação Física na escola investigada também apontaram a ausência das professoras dessa disciplina em reuniões e plantões de pais, mas que, a partir da ação de uma das professoras, a escola passou a se organizar inserindo a Educação Física também

nesses momentos, exprimindo a necessidade da ação individual dos professores, mas também da relação com o coletivo docente e escolar para efetivar algumas mudanças.

Outro aspecto que consideramos central sobre as influências das rotinas no processo de construção de identidades docentes da professora Vitória na Escola J é a existência de atividades diárias inseridas nos momentos da Educação Física. Essas atividades dividem os tempos e espaços utilizados pelos grupos de crianças durante o dia e refletem intenções diferentes, como aspectos de cuidado, educação e socialização. Enquanto a professora Vitória está com um grupo de crianças durante os 50 minutos disponíveis para a Educação Física, há momentos destinados ao lanche, ao jantar, à varanda, solário ou pátio, horários de entrada e saída das crianças.⁴⁷

Essas atividades diárias são vivenciadas cotidianamente pela professora Vitória junto com as crianças na Escola J e evidenciam ações e funções que vão além da sua especificidade profissional com a Educação Física. Identificamos no RCNEI (1998) reflexões sobre o perfil profissional da educação infantil, indicando que esse trabalho exige uma competência polivalente dos professores, que “[...] abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (p. 41).

Diante da necessidade apontada pelo RCNEI e das evidências, com a observação do cotidiano da professora Vitória, essa competência polivalente dos professores que trabalham na educação infantil exprime a possibilidade de existência de uma identidade profissional coletiva que é ser professora da educação infantil.⁴⁸ Há tempos essa hipótese vem sondando nossos pensamentos, porém, com esta pesquisa, Vitória afirma a existência dessa identidade quando diz: “*Hoje eu*

⁴⁷ Para exemplificar, descrevemos alguns momentos do horário semanal da professora Vitória, descritos na rotina impressa da Escola J, em que atividades da rotina estão inseridas na Educação Física. Na segunda-feira: 14h40min às 15h30min - G5E Sala de Educação Física com horário de pátio (15h20min); 15h50min às 16h40min - G3C com solário (de 15h40min às 16h20min); terça-feira: 14h40min às 15h30min - G2B jantar (15h20min); quarta-feira: 13h às 13h50min - G2B varanda (13h40min); quinta-feira: 13h50min às 14h40min G2B varanda (13h50min) solário (14h20min); 14h40min às 15h30min G3C jantar (15h); sexta-feira: 13h50min às 14h40min G1B casinha; 14h40min às 15h30min G4E pátio (14h40min às 15h20min) e jantar (15h20min).

⁴⁸ Ao falar de professora de educação infantil, referimo-nos a “[...] todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não”, conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 41). Reportamo-nos ao gênero feminino, pois é o que predomina no universo investigado, além de o sujeito colaborador ser uma professora.

falo com mais naturalidade que: ‘Antes eu sou professora de educação infantil e depois sou professora de Educação Física’ (12-12-2011).

Percebemos que a construção dessa identidade de professora de educação infantil pela professora Vitória foi possível diante da participação nos processos de socialização profissional vivenciados na Escola J, com o decorrer do tempo profissional e das experiências nesse contexto, que fez a professora apontar a necessidade de: *“Enxergar como mais importante do que fazer a sua aula, é adequar o conteúdo àquele momento [das rotinas das crianças] [...]. Além de se adequar aos espaços físicos, tem que se adequar aos momentos das crianças, ao momento que eles estão”* (12-12-2011). Isso reflete a percepção de alguns aspectos singulares da educação infantil e necessidades das crianças, como momentos de sono, choro etc., que se tornaram centrais para Vitória no processo educativo naquele espaço, evidenciando, inclusive, que outros sujeitos começaram a perceber nela essa identidade, ao explicitar que *“[...] esses dias a [cita o nome da uma pedagoga do CMEI] brincou comigo: ‘É, você está mais professora de educação infantil do que Educação Física’. E é isso que a gente tem que descobrir. É isso que a gente tem que permitir”* (12-12-2011).

O que queremos refletir sobre isso?

Primeiramente, gostaríamos de afirmar a importância da compreensão desta identidade de professora de educação infantil como forma dos profissionais que trabalham com/na educação infantil se perceberem como sujeitos inseridos em um contexto profissional específico e singular, ou seja, afirmamos que a compreensão da Vitória como uma professora da educação infantil é importante na percepção das singularidades da educação infantil e principalmente das crianças, que são os sujeitos deste processo, afirmando a necessidade de percepção da criança como um sujeito completo e não de maneira fragmentada. Essa identidade de professora de educação infantil apontada por Vitória envolve a indissociabilidade entre o cuidar e o educar nesse nível educacional, expressando para os profissionais que ali trabalham a possibilidade de constituição de práticas comuns com as crianças, ao tomá-las como ponto de partida na educação infantil.

[...] a gente estar atento a isso [às rotinas e necessidades infantis] e não lidar como se fosse uma coisa que... ‘Ah, não faz parte da minha aula’ ou ‘Ah, eu não tenho que me preocupar com isso porque quem tem que se preocupar com isso são as assistentes’. Enquanto a gente ficar com este pensamento, que eu acho que é um pensamento imaturo e que eu tive também de querer dividir de quem é o quê, sabe? A Educação Física é só

quando eles estão sentadinhos lá na rodinha, e a gente tem que enxergar que não, pois você vai dar comida para eles, qual a sua contribuição ali naquele momento? (VITÓRIA, 12-12-2011).

Este processo de se perceber como professora de educação infantil evidencia duas lógicas de ação expressadas pela professora: a integração ao contexto, com suas organizações que envolvem as necessidades infantis, caracterizando compartilhamento de valores de um grupo; e, também, a subjetivação que possibilita um distanciamento e criticidade do sujeito, posicionando-se diante do vivido (DUBET, 1994).

Por outro lado, devemos tomar cuidado com a possibilidade de hierarquização identitária entre ser professora de educação infantil e ser professora de Educação Física, o que pode caminhar para a negação da identidade de professora de Educação Física, suprimindo as especificidades desta área de conhecimento. Percebemos que há pressões do contexto profissional na (con)formação das identidades da professora Vitória, pois o que “[...] *me chamou mais atenção nos últimos anos é você estar aberta a entender o que é educação infantil, primeiro, para depois você se encontrar como professora de Educação Física*” (12-12-2011). Isso indica um processo reflexivo da professora Vitória diante das experiências vividas na Escola J, exprimindo uma questão identitária associada a um processo de reconstrução do ser docente, que está atrelado às formas de organização da educação infantil.

Postulamos a necessidade de os profissionais que trabalham na educação infantil compreenderem as singularidades dessa etapa educativa visando à realização de um trabalho coerente com as necessidades infantis, porém não esquecemos a especificidade da Educação Física, assim como de outras áreas de conhecimento, que precisam perceber quais são suas contribuições nesse espaço e como desenvolvê-las nesse cotidiano complexo, que abrange diferentes papéis e funções sociais e que pode criar armadilhas identitárias que suprimem a identidade específica. Vitória afirma que o saber e fazer pelo movimento é o aspecto que define o seu trabalho na educação infantil, ou seja, ela reflete sobre sua especificidade dentro da educação infantil, pontuando:

Eu acho que a gente tem que atingir o conhecimento de tudo, de cultura de uma forma mais dinâmica. [...] que é o que, é com movimento e movimento através de brincadeiras, de música, de ginástica, brincar de fazer esporte,

brincar de correr, eu acho que tem que ser por aí [...]eu acho que o profissional que entra ele tem que enxergar dessa forma, o que dentro da dinâmica dele eu posso estar ali fazendo diferença (VITÓRIA, 12-12-2011).

A identidade de professora de educação infantil envolve, também, discussões correntes sobre a presença de professores especialistas nessa etapa da educação básica, que recebem críticas diante da possibilidade de uma abordagem compartimentada de educação infantil. Ayoub (2001) reflete sobre esta discussão, exprimindo que a presença de professores especialistas (como a Educação Física) na educação infantil pode constituir uma rica possibilidade de relações entre diferentes profissionais e as crianças, se o trabalho for realizado em parceria, levando a “[...] pensar não mais em professoras(es) ‘generalistas’ e ‘especialistas’, mas em professoras(es) de educação infantil” (p. 56) que compartilharão seus saberes. Por outro lado, a autora nos lembra as dificuldades que a presença dos especialistas podem trazer para as crianças, principalmente as de zero a três anos, pois as mudanças excessivas de professores podem gerar fragmentações, desconforto, ansiedade e bloqueio nas relações educativas, o que exige uma constante atenção e sensibilidade dos professores.

Vitória demonstra estar atenta a essa possibilidade, além de evidenciar como a organização do trabalho afeta suas ações e sua prática, ao explicitar mudanças no trabalho desenvolvido com crianças menores na Escola J: “[...] a gente estava refletindo isso para o ano que vem, de entrar só um dinamizador no grupo 1 e no 2, porque é mais importante eles terem o profissional como referência, uma pessoa com quem eles vão ter uma ligação afetiva [o que será melhor] que este troca-troca [de professores]” (12-12-2011). Em nossas observações, nos momentos em que íamos para os grupos 1 e 2, era perceptível a ansiedade e desconforto de algumas crianças diante da saída da professora regente, que se torna a referência para elas, pois essa profissional está o dia todo com a turma, explicitando a necessidade de tempo para construção de relações com as crianças menores, o que, com essa possibilidade de organização apresentada por Vitória poderá ser minimizado.

Ser professora de educação infantil e ser professora de Educação Física exprime dupla identidade docente que explicita uma complexidade das identidades docentes na educação infantil e que também pode desembocar em conflitos identitários para os professores de Educação Física, inseridos na educação infantil. Isso reflete que há, também, um aspecto pessoal no processo identitário associado

a concepções sobre a educação infantil e a Educação Física para crianças pequenas, exprimindo a relação entre os aspectos pessoais e profissionais na construção das identidades. Vitória demonstra que essa percepção identitária foi um processo pelo qual ela passou ao entrar na Escola J, pois,

[...] batia muito a cabeça, não queria ouvir o que as professoras regentes achavam, o que as pedagogas achavam, eu não queria ouvir dicas de como entender este mundo da educação infantil, aí eu fui aprendendo na prática, quando caiu a ficha de perceber que, se eu fizesse isso, o meu trabalho seria mais consolidado [...]. Quando você vê que participou da necessidade dela [a criança] e ao mesmo tempo você trabalhou alguma coisa você vê um trabalho forte, um trabalho que tem significado, fez diferença (12-12-2011).

O contexto profissional aparece como elemento central para a percepção dessa identidade de professora de educação infantil explicitada por Vitória e a relação com a construção das identidades docentes é identificada quando Vitória afirma, na entrevista (12-12-2011): *“[...] o que eu sou aqui [EMEF] eu não sou lá [CMEI]”*.

Diante da importância dos contextos socioprofissionais para a construção de identidades docentes, destacamos algumas características do CMEI explicitadas por Vitória, nas observações e na entrevista, e que não ocorrem na EMEF: a faixa etária; a rotina inserida nos momentos da Educação Física; o uso de diferentes espaços; o contato corporal com as crianças mais acentuado; a participação de outros adultos nos momentos da Educação Física; a realização de outras funções ligadas ao processo de educar com cuidado; a falta de comunicação verbal de algumas crianças etc.

A professora aponta que, no CMEI, o processo *“[...] é muito trabalhoso e entender a faixa etária, entender as assistentes que estão trabalhando ali [...] como você vai trabalhar tudo isso e não só com as crianças”* (12-12-2011), exprimindo mais atribuições e relações diferenciadas que influenciam as identidades docentes.

A participação em universos de socialização profissional diferentes influencia, em alguns momentos, o trabalho desenvolvido em cada contexto. Identificamos, primeiramente, uma influência que envolve momentos em que a professora constrói uma expectativa da EMEF para o CMEI, *“[...] cobrando para ser uma professora de EMEF lá dentro”*. Observamos esse fato em alguns dias em que parecia que Vitória exigia das crianças um comportamento semelhante aos alunos da EMEF, centrando suas ações em correções posturais e gestuais ou esperando a compreensão de regras das atividades, mas que ainda eram incompreendidas pelas crianças, por

exemplo. Isso reflete uma imbricação de identidades que se refletem nas ações cotidianas.

Outra influência são as trocas proporcionadas entre um contexto e outro, ou seja, há aprendizagens pedagógicas no CMEI que contribuem com o trabalho desenvolvido na EMEF e vice-versa, promovendo adaptações das experiências:

[...] eu acho que está ajudando muito o CMEI a abrir os olhos para EMEF [...]. Então, assim, traz algumas luzes de um trabalho para o outro [...]. Como ajuda a refletir em relação a um e ao outro. O primeiro aninho entrou aqui [EMEF], neste ano, e teve reunião no início do ano, e uma professora ficou histérica ao pensar no que trabalhar com eles, e eu comecei a dar ideia para ela e você vê como as coisas são mais naturais pelo fato de eu estar no CMEI, sabe? Você entende o processo todo de uma forma melhor (12-12-2011).

Percebemos mudanças diárias de contexto profissional, pois, pela manhã, Vitória trabalha em EMEF com turmas do 1º ao 5º ano e, à tarde, no CMEI com educação infantil. Essas atividades são encaradas de maneira positiva pela professora, pois proporcionam contato com organizações e problemas diferentes no decorrer do dia: *“[...] eu até brinco que mudar de dinâmica é mudar de problemas”* (12-12-2011). Isso pode caracterizar uma ação estratégica de “fuga” da professora diante das tensões e exigências de ambos os contextos, e também estratégia de sobrevivência profissional, ao promover espaços de distanciamento que podem contribuir com processos de reflexão-ação, como disse a professora ao pontuar que *“[...] essa manhã toda [na EMEF], que eu nunca vou ter de planejamento no CMEI, eu uso para planejar coisas do CMEI também, que é o momento que eu tenho de calma, que eu tenho para estudar. Então, se eu estivesse só no CMEI, eu não teria isso”* (12-12-2011).

Essas descrições apontam diferenças na organização do trabalho da professora desenvolvido nas duas instituições educativas, podendo caracterizar consolidações identitárias heterogêneas. A diferença nas identidades docentes pode ser exemplificada por uma observação, anotada em diário de campo (21-07-2011), em que uma funcionária do apoio perguntou a Vitória se ela tinha planejamento conjugado no CMEI e a professora *“[...] disse que não e falou que, para os dinamizadores terem isso tem que passar uns 20 anos e disse que são novos ainda na rede”*, refletindo um tempo de consolidação necessário para afirmação da presença desses profissionais na educação infantil.

Diante da construção de identidades docentes nos diferentes contextos educativos, percebemos que a professora apresenta para si uma identidade docente mais atrelada ao universo da EMEF, quando na entrevista afirma:

[...] eu até hoje falo que eu sou professora de EMEF. Eu me vejo mais na EMEF, e de primeira a quarta série, não é EMEF até o nono ano, não [...]. Não quer dizer que eu queira trabalhar com isso o dia todo, porque hoje eu consigo enxergar a parte boa desta troca [EMEF e CMEI] e... não sei se vai ser sempre assim (12-12-2011).

Essa identidade para si envolve a construção de identificações e afinidades profissionais, que evidenciam as possibilidades de ação do sujeito e também engloba a multiplicidade, pois a incorporação de uma identidade não quer dizer que haja uma exclusão de outras possíveis, e sim um processo de busca inquietante a partir das nossas experiências sociais, como nos lembra Fontana (2003) ao pontuar que os diversos papéis sociais vivenciados por nós coexistem e se enfrentam numa única pessoa, caracterizando que somos muitas em uma.

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (FONTANA, 2003, p. 180).

Acreditamos que a identificação com a EMEF também foi se constituindo diante da falta de referência do trabalho da Educação Física na educação infantil, explicitando a importância de uma base do trabalho na construção das identificações sociais, pois a professora afirma: *“[...] você chega no CMEI e não tem referência de nada, não tem uma cultura, eles não enxergam o que vai fazer, aí é a dificuldade de fazer esta construção. É a parte mais difícil” (12-12-2011).*

Refletir sobre os processos de socialização profissional da professora Vitória, apontando ações observadas em seu dia a dia, expressou transformações no ser docente diante da inserção em instituições educativas, tornando-se, portanto, essencial a ação do sujeito diante do vivido.

Compreendemos que trabalhar com a educação infantil exige dos professores uma formação ampla e contínua, no sentido de aprendiz constante diante das relações estabelecidas com a estrutura e com os sujeitos inseridos nas instituições de educação infantil.

O confronto dos professores com as realidades educativas faz com que os sujeitos se posicionem, integrando-se ou conflitando, diante da construção de representações e identidades docentes, exprimindo ações que os constituem.

4.3 RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE VITÓRIA E OUTROS SUJEITOS ADULTOS DA ESCOLA J

Essas relações envolvem as interações estabelecidas entre a professora Vitória e alguns sujeitos que compõem o grupo profissional na Escola J. São relações mantidas no dia a dia. Pressupõem encontros e desencontros que influem em nosso ser profissional. Lembramos que, no processo de construção das identidades, a relação com o outro é um aspecto fundamental, pois “[...] o sujeito ao se relacionar com o outro (e com o mundo), também se relaciona com o que este (outro) representa e significa para si (sujeito)” (OLIVEIRA; SANCHOTENNE, 2007, p. 5).

Dentro da Escola J, há muito sujeitos que compõem o grupo de trabalho com os quais a professora Vitória se relaciona e, diante das nossas observações, selecionamos quatro grupos de sujeitos adultos com os quais ela mantinha relações de forma mais direta e que são discutidos aqui: a diretora e as pedagogas; as funcionárias do apoio; os professores da Escola J; e as assistentes de educação infantil.

Lembramos que as relações profissionais, dentro das instituições educativas, refletem posições de poder, que estabelecem distinções e maneiras de posicionar-se no interior das instituições. Assim,

[...] ao se investigar a docência em uma perspectiva relacional, há que se considerar a forma como esse exercício se realiza na escola, a fim de compreender como e com quem o professor estabelece comparações, ou seja, opera distinções e se posiciona no espaço das relações sociais (PENNA, 2008, p. 564).

Na Escola J, pudemos identificar que as relações da professora Vitória com a diretora e as pedagogas são marcadas por uma troca de informações sobre o cotidiano e os alunos, caracterizando-se como relações colaborativas, mas que não deixam de explicitar diferenças relacionadas com as posições sociais de cada sujeito no contexto da Escola J, como ao observarmos momentos de conflito diante do

poder de decisão da diretora sobre a liberação de funcionários para encontros ou assembleias ocorridos em horário de trabalho.

Hoje, houve muita conversa sobre a possibilidade de ir ou não à assembleia de amanhã, pois parece que estava havendo um conflito entre a vontade de ir da professora Vitória e a liberação da diretora, pois, para sair às 15h30min, é necessário liberar os alunos [...]. As conversas sobre a assembleia continuaram e Vitória mostrava-se indignada com a situação [da possibilidade de não poder ir]. As outras auxiliares e professoras diziam que ela tinha que ir à assembleia, sim, e falavam que, no CMEI, sempre é tudo muito complicado (DIÁRIO DE CAMPO, 25-05-2011).

Isso exprime, assim como no estudo de Penna (2008), a existência de hierarquias, que são mais funcionais do que de poder e prestígio, e as tarefas desempenhadas pela diretora e pedagogas eram encaradas mais como auxílio do que como cobranças.

As relações entre os sujeitos expressam identidades ao caracterizarem os papéis atribuídos a cada um, como a posição da diretora que exige o conhecimento do que acontece e do que é planejado para ser realizado na Escola J, fazendo com que Vitória dialogue com ela sobre seus planejamentos, que também exprimem necessidades de autorizações diante dos materiais necessários, espaços e tempos, por exemplo.

O lugar ocupado pelas pedagogas, diante da organização do trabalho com as crianças de diferentes faixas etárias, reflete lugares identitários heterogêneos, em que a professora Vitória constrói para si uma necessidade de visibilidade ao que vem sendo desenvolvido por ela com as crianças, assim como os problemas enfrentados no contexto profissional diante de questionamentos sobre sua prática pedagógica. Em um dia de observação, percebemos que a presença de uma pedagoga no espaço em que Vitória desenvolvia suas atividades com o grupo 2 levou a professora a dialogar com ela sobre sua prática naquele espaço, destacando, através de informações em diário de campo (14-06-2011) “[...] que, às vezes, na sala dos professores, a pedagoga pergunta o que ela fez com o grupo 1 e 2, então ela aproveitou que podia mostrar a situação e foi contar a ela”.

Outro aspecto da relação com as pedagogas envolve os tempos de planejamento da professora Vitória, que são cinco planejamentos semanais, sendo um em cada dia. Identificamos que os momentos destinados ao planejamento da professora não contavam com a presença direta das pedagogas, como ocorria em planejamentos de professoras regentes.

O planejamento conjunto aconteceu quando era solicitado por Vitória ou em planejamentos denominados por nós como “espontâneos” ou “avulsos”, já que ocorria entre uma aula e outra e no horário de lanche da professora, explicitando que, no contexto profissional educativo, em que os encontros conjuntos se tornam complicados, devido às organizações e lógicas burocráticas e à compartimentalização dos tempos e espaços de adultos e crianças, os espaços de passagem, os corredores, os movimentos de idas e vindas tornam-se importantes espaços para (re)encontros, planejamentos, informações, afetividades, trocas que dão vida e movimento ao contexto profissional, refletindo-se nos processos de identidades docentes. Observamos também planejamentos com as pedagogas, quando discutiram organizações de festas, exprimindo uma representação construída para a Educação Física, corroborando com Loyola (2008), ao apontar que os momentos de planejamento também evidenciam maneiras de significar a Educação Física, evidenciando relações profissionais e identidades docentes heterogêneas atribuídas aos professores na educação infantil.

Vitória afirma que há diferenças entre os planejamentos de diferentes profissionais, o que podemos associar a uma diferença identitária para a Educação Física na Escola J, quando indica que o planejamento das regentes com as pedagogas “[...] é uma construção do que vai ser feito. Se você [ela, professora de Educação Física] vai planejar com as pedagogas [...] elas vão te dar algumas sugestões, mas o que fazer com elas é você sozinha, ninguém está ali do seu lado, construindo” (12-12-2011).

Parece que essas diferenças identitárias exprimem as hierarquias curriculares em que as atividades intelectuais ou “teóricas” se destacam diante daquelas ditas “práticas”, incluindo aqui a Educação Física. Evidencia-se uma superioridade das atividades de alfabetização, como leitura e escrita, que possui tempos de planejamento conjuntos e, muitas vezes, constroem-se representações reducionistas sobre a Educação Física, dispensando parceria ou até mesmo tempos para o planejamento. Essas representações, como afirmam Debortoli, Linhales e Vago (2002), levam a um desprestígio social e educacional da Educação Física. Os autores evidenciam alguns problemas pedagógicos que exigem enfrentamento, como: o reforço da dualidade corpo-mente, materializado no isolamento pedagógico, espacial e temporal da Educação Física; a interpretação dessa disciplina como saber da quadra ou do pátio, portanto fora da escola, tratado como tempo de

descanso e recomposição para os trabalhos na sala de aula; a naturalização do seu saber; a redução da ação dos professores; a ação profissional focada na separação de times e distribuição de bolas.

Entendemos, também, que uma falta de conhecimento teórico e pedagógico sobre a área da Educação Física pode ser um aspecto que dificulta o planejamento conjunto, no qual as pedagogas podem evidenciar dificuldades para contribuir com a elaboração de atividades específicas para essa área, o que é explicitado no estudo de Bossle (2003) como fator que faz com que os professores de Educação Física indiquem a necessidade de uma orientação específica nos períodos de planejamento.

Não postulamos a necessidade de orientação específica na educação infantil ao destacar a colaboração entre os diferentes sujeitos que trabalham na instituição infantil, objetivando um trabalho mais coeso. Acreditamos que a identidade de professora de educação infantil, discutida no texto e que envolve todos os profissionais que lidam com as crianças no cotidiano educativo infantil, gera ações e práticas comuns a todos que, durante os planejamentos, podem configurar elementos importantes a serem discutidos e que poderiam proporcionar uma integração maior nos planejamentos, assim como no trabalho, de maneira geral, contribuindo com a compreensão das identidades docentes dos profissionais que estão inseridos na educação infantil e que possuem formações diferenciadas.

As ações de planejamento da professora Vitória eram marcadas por uma autonomia diante das estruturações e organizações pedagógicas do seu trabalho, sendo enfatizada uma postura ativa da professora, que se envolvia com a elaboração dos projetos, construía materiais, pesquisava atividades, comprava com recursos próprios alguns materiais que achava interessantes e necessários, planejava em outros horários, refletindo comprometimento profissional e expressando a imbricação das identidades docentes em sua vida. Essa intensa mobilização que a profissão docente impõe aos professores, que engloba vida e profissão, é identificada por Ambrosetti e Almeida (2007) como uma posição comum apontada pelos sujeitos de seu estudo e que reflete, também, conflitos e questionamentos sobre os limites da atuação profissional, influenciando a construção da profissionalidade docente.

Ao mesmo tempo em que observamos essa autonomia da professora nos planejamentos e organizações do seu trabalho, entendemos que há também um

aspecto de solidão profissional, ao percebermos que o ato de planejar se evidencia muito individualizado:

[...] você conversa com todo mundo, mas ninguém está ali com você. [...] ninguém está ao seu lado o tempo todo, né, para entender o que você está passando, para você trocar ideias. É, [...] eu acho solitário, porque a gente, Educação Física, mesmo na EMEF parece que está sempre remando contra uma maré, parece que a gente está sempre fazendo uma coisa que ninguém está fazendo (VITÓRIA, 12-12-2011).

Correia e Matos (2001) indicam que o individualismo profissional, analisado por eles, é um processo culminado, a partir de algumas crises que afetaram a profissão docente, tais como a crise dos referentes, que seria aquilo que dá sustentação a profissão docente, assim como a crise de poder dos professores, “[...] onde o professor, mais do que alguém que está na escola, tende a ser definido como alguém que ‘vai à escola’”. Essa frase aponta o professor não mais como um dos sujeitos pertencentes ao universo escolar, levando a uma dificuldade em caracterizar e em dar sentido à sua profissão. Percebemos, na fala da Vitória, que há dificuldades em dar sentido à sua atuação docente ao identificar que parece sempre remar contra uma maré, ou seja, há a ideia de uma referência, da qual a Educação Física parece se distanciar, algumas vezes, contribuindo com a construção de sentimentos de solidão profissional.

O isolamento profissional é caracterizado por Gomes e Oliveira (acesso em 06 jan. 2012) como uma questão atrelada à possibilidade de crise de identidade profissional, envolvendo aspectos pessoais, mas também raízes contextuais, como: uma arquitetura escolar que isola e segrega as pessoas; os horários rígidos e a rotina escolar que impede e dificulta interações sociais; e a sobrecarga de trabalho que dá sustentação ao individualismo. Em nossas observações, a interação entre os dinamizadores e as outras professoras regentes era minimizada diante da organização da hora do planejamento dessas professoras, que ocorria quando os dinamizadores estavam desenvolvendo atividades nas turmas, dificultando a relação entre esses diferentes profissionais dentro da instituição.

Pontuamos que esse procedimento dificultava, mas não impedia totalmente esse relacionamento, já que, diante das ações pessoais dos sujeitos, identificamos planejamento conjunto entre Vitória e uma professora de grupo 4. Devido à falta de tempo-espço para um encontro sistematizado, elas se encontravam durante as atividades com a turma, utilizando tempos do descanso para conversar e decidir

algumas questões, o que reflete ações estratégicas das professoras diante de uma organização que separa os indivíduos.

Identificamos em Vitória a busca por uma experiência de interação nos planejamentos, quando se reunia com funcionárias do apoio, que auxiliavam nos momentos de intervenção com as crianças menores, durante os planejamentos das professoras regentes de mesma turma. A relação da Vitória com essas funcionárias era marcada pela proximidade, intimidade e solidariedade entre elas, despertando na professora um sentimento de pertencimento ao contexto profissional, que envolvia trocas pessoais e profissionais, afirmando que a aprendizagem da docência também ocorre pelas trocas entre os sujeitos.

Essa relação indica a formação de grupos de apoio ou de afinidade profissional, que caracterizam um alicerce profissional, pois compartilham ideias, concepções, valores, organizações, exprimindo construções identitárias. Um aspecto interessante dessa relação é que os grupos profissionais podem se constituir entre diferentes sujeitos e não necessariamente somente com professores da mesma área de conhecimento. Vitória exprime suas concepções sobre a afinidade profissional, destacando: “[...] se a pessoa se identifica e enxerga aquele CMEI do mesmo jeito que você e tem as mesmas inquietudes, a mesma busca, eu acho que você pode, sim, se unir a outros tipos de profissionais” (12-12-2011).

Identificamos que a falta de afinidade profissional, como postulada pela professora Vitória, provoca distanciamento entre os sujeitos no interior das instituições educativas, pois, observando o cotidiano da professora, percebemos uma falta de afinidade profissional entre ela e o outro dinamizador de Educação Física da Escola J, o que não impedia o trabalho conjunto que era realizado por eles com algumas turmas, porém percebiam-se algumas diferenças de concepção sobre o trabalho na Educação, na Educação Física e na educação infantil na Escola J, que provocavam na professora reflexões identitárias diante do confronto de ações e posturas sobre a mesma prática, indicando que, ao observar e tentar compreender o outro em sua alteridade, provocamos um processo de reflexão sobre si mesmo, como sujeito inserido em diversos tempos e espaços sociais, como nos lembra Fontana (2003, p. 62), quando fala, de forma bela, sobre como nos tornamos professoras a partir da relação com o outro: “[...] tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas

peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer”.

Com as professoras regentes também identificamos a construção de grupos, que, além da afinidade profissional, envolve a posição ocupada pela professora Vitória como a dinamizadora mais antiga da Escola J, no turno investigado, o que faz com que ela tenha prioridade na escolha das turmas, destacando o tempo de serviço como elemento de diferenciação socioprofissional. Dessa forma, Vitória acaba mantendo relações mais próximas com as professoras regentes das turmas nas quais ela trabalha,⁴⁹ pois, como nos lembra Fraga (2009), baseando-se em Azevedo (2004), as trocas e relações estabelecidas entre os docentes não ocorrem de forma simétrica entre o coletivo docente, pois há uma forte tendência de se trocar mais com os/as que são próximos/as, ocasionando o isolamento dos/as demais.

As professoras regentes constituem referência para a construção das identidades da Vitória, que falou, na entrevista (12-12-2011), sobre a dificuldade inicial em aceitar sugestões das outras professoras, pois “[...] *isso vocês já fazem, eu quero fazer uma coisa diferente*”, exprimindo tentativas de diferenciação identitária diante do fazer docente, indicando movimentos de resistência para a consolidação das suas identidades docentes, “[...] *era aquela inquietude, aquela coisa do querer descobrir o que mais eu posso fazer que não seja só isso que eles já estão fazendo*”.

Esse sentimento associa-se à entrada na profissão e, aqui, com o início do trabalho da Vitória na Escola J, caracterizando fases profissionais como a sobrevivência e a descoberta, que traz a experimentação (HUBERMAN, 1995) que, com nossa colaboradora, foi marcada por uma diferenciação inicial e depois, com o tempo e diante dos aprendizados do e no contexto profissional, “[...] abriu a cabeça para ideias de professoras do CMEI. [...] aprendeu com algumas professoras a realização de atividades permanentes [...] começou a pensar em o que seriam atividades permanentes da Educação Física na educação infantil” (DIÁRIO DE CAMPO, 10-05-2011), criando uma rotina de trabalho com as crianças no dia a dia da instituição, explicitando que aprendeu pelo fazer com o outro, observando

⁴⁹ Há divisão de turmas entre a professora Vitória e o outro dinamizador na Escola J, fazendo com que a professora não participe diretamente com algumas turmas.

fazendo e fazendo observando (FONTANA, 2003), indicando que a construção do ser docente também é relacional.

O diálogo entre as identidades reivindicadas pelo sujeito e as identidades atribuídas por outros explicitam essa característica relacional das identidades e indicam a possibilidade de divergência. “Por sermos multiplicidade (de papéis e de vozes) na unidade, nossa consciência e identidade se constituem como contradição [...] como confronto e não como harmonia” (FONTANA, 2003, p. 67).

Identificamos possibilidade de confrontos identitários, quando Vitória afirma: “*Você sempre vai ouvir de um professor regente algumas considerações da sua aula que é a referência dele, o que ele gostaria que você fosse e você não é ou ao contrário [...]*” (12-12-2011). Esse trecho traz elementos interessantes, como as referências construídas pelos sujeitos sobre o que seria a Educação Física ou o papel do seu profissional, lembrando que se articula à construção de representações sociais sobre essa área acadêmica e profissional, e a identificação pela professora Vitória de que ela também atribui identidades aos outros dentro das instituições, identificando-se como um “outro” nessa relação, já que “[...] *do mesmo jeito que você chega e existe uma expectativa do que o professor de Educação Física pode contribuir naquele espaço, você também entra cobrando uma postura dos outros profissionais que colabore com o que você quer, então fica um embate*” (12-12-2011).

Com as assistentes de educação infantil, a relação também é mais próxima com aquelas que trabalham nas turmas em que a professora Vitória atua e apresenta-se como uma relação singular, pois envolve a atuação conjunta com crianças em determinado momento, porém são sujeitos vinculados a âmbitos profissionais diferenciados, com distinções de carga horária semanal, salário, vínculo e responsabilidades, caracterizando a existência de uma hierarquização profissional.

O aspecto central dessa relação envolve o auxílio para a prática pedagógica de Vitória, especialmente com as crianças menores, pois a presença das assistentes era imprescindível para a realização das atividades propostas por Vitória. Com elas era possível dividir as turmas para desenvolver atividades, além de aumentar a relação numérica entre adultos e crianças, facilitando o deslocamento para outros espaços, a realização das atividades e também as práticas de cuidado.

Levou eles para sala de Educação Física e uma auxiliar nos acompanhou, pois a outra estava dando banho, mas a que estava conosco tinha que ir lanchar. Isso foi um elemento de influência na aula dela, pois ela disse que, como uma auxiliar foi lanchar e a outra estava dando banho, ela sozinha com as crianças não dava conta de fazer atividade lá fora e deixar outras no DVD. Ela até falou com uma das auxiliares que queria saber o que iam fazer para que ela direcionasse a aula (se elas ficassem, ia levar alguns para fora, revezando em algumas atividades e, se elas não fossem ficar, ia ficar só no DVD) (DIÁRIO DE CAMPO, 07-06-2011).

A reflexão sobre as relações profissionais na Escola J refletem que uma variedade de profissionais que atuam nas instituições de educação infantil convivem diariamente, formando-se grupos profissionais, ocorrendo conflitos diante das divergências e concepções ou promovendo trocas, influenciando e criando representações sobre os diferentes profissionais, exprimindo particularidades no relacionamento com muitos sujeitos adultos, já que *“CMEI, é muito cheio de gente, todas as aulas que você vai você tem que lidar com o ser humano adulto, cada um tem uma postura diferente”* (VITÓRIA, 12-12-2011).

Além disso, Vitória exprime: “[...] no CMEI, parece que você exercita mais esta questão de ter que justificar suas ações [...] porque todo mundo está numa expectativa diferente [...]” (12-12-2011), lembrando que deve tomar um cuidado com uma possível invasão de outros profissionais em sua prática diária, por “[...] achar que todo mundo pode dar palpite no que você está fazendo”.

Por outro lado, as relações também podem caracterizar estratégia profissional, quando objetivam promover transformações nas posturas profissionais de outros sujeitos, como nas falas da Vitória, que exprimem *“[...] o quanto precisa deste momento de diálogo, de conversar, de não ter medo de expor e perceber o que você pode tentar mudar na postura dos outros profissionais [...] se você quer ajuda, então, vai lá, conta o seu projeto, explica por que seria diferente daquele jeito. Se a gente não buscar isso, não tem mudança”* (12-12-2011).

Para a professora Vitória, as relações profissionais influenciam o seu modo de ser professora, tanto positivamente como de maneira negativa, e é por causa dessa ambiguidade que o profissional tem que estar atento, *“[...] porque, quando você começa a perceber esta influência é que você começa a perceber o que você quer e o que você não quer”* (12-12-2011). Nessa fala, identificamos que as formas relacionais se associam ao processo de construção das identidades ao abrir espaço para a escolha do sujeito, ou seja, diante de um universo de possibilidades, a professora pode identificar aquilo que lhe interessa e que associa às suas maneiras

de identificação, assim como descarta aquilo que diferencia das suas identificações, além de promover reflexões.

4.4 RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE VITÓRIA E AS CRIANÇAS DA ESCOLA J

Abordamos a relação da Vitória com as crianças na Escola J, marcada por interações concretas entre dois sujeitos pertencentes a grupos geracionais diferentes – adultos e crianças – envolvendo papéis sociais diferenciados e formas relacionais características vivenciadas no processo de socialização na Escola J.

De maneira geral, o primeiro pensamento que temos, ao refletir sobre a relação com as crianças em contextos educativos, é que elas são consideradas como aquelas que irão se tornar, mas que ainda não são, ou seja, há uma diferenciação marcada pela negatividade ante essa geração, que pode ser exemplificada pela organização educativa, na qual a criança deve seguir o estabelecido/prescrito para atingir o desenvolvimento e objetivos pretendidos pelos adultos. Sarmiento (2005) demonstra que há uma construção simbólica para a infância caracterizada pela exclusão das crianças dos espaços e tempos da vida em sociedade.

Apenas se sublinha, aqui, um efeito simbólico de conceptualização e representação sóciojurídica da infância pela determinação dos factores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características distintivas ou por efectivos direitos participativos: em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p. 368).

Em sua tese, Andrade Filho (2011) exprime que as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser interdidas pela cultura institucional, evidenciando que há um discurso comum e bastante divulgado no meio educacional sobre a criança como sujeito de direitos, mas que depara com a superioridade da lógica adulta. O autor, baseando-se em pressupostos da Sociologia da Infância, discute que essas experiências, percebidas como maneiras de ação, constituem uma chave de socialização das crianças.

Nota-se que, na relação entre adultos e crianças, constroem-se representações sobre as últimas, muitas vezes ambíguas, que influenciam ações

dos sujeitos, como na Escola J, em que ora a professora Vitória considerava as crianças como atores sociais, quando, por exemplo, compreendia as formas de ação características das crianças e percebia influências disso para sua prática docente, ora, diante do poder adultocêntrico, não levava em consideração algumas ações das crianças. Esse fato associa-se à necessidade de “[...] superar impressões (im)personais e concepções pedagógicas anteriores persistentes, e que certamente influem muito no modo de educar com cuidado” (ANDRADE FILHO, 2011, p. 5-6) nos processos de formação de professores que atuam na educação infantil.

As maneiras de educar com cuidado expressas pela professora Vitória apontam a afetividade como aspecto central da relação com as crianças, inclusive já pontuado neste texto. Durante as observações, o carinho e o afeto eram centrais, e ao chegar a cada turma, Vitória era recebida com muitos abraços, gritos do seu nome e euforia, explicitando que ela era um adulto referência e apontando a característica de popularidade que “[...] faz parte do que você é lá dentro” (VITÓRIA, 12-12-2011).

A professora adotava uma postura que respeitava as crianças, comunicando a elas quais as atividades que seriam realizadas e escutando o que elas queriam dizer, evidenciando que a afetividade é encarada como uma postura pedagógica: “[...] com o passar dos anos você vai percebendo isso, né? Você entra no grupo 3 e todo mundo pula: ‘Eee, tia Vitória chegou!’. É uma alegria em te ver” (12-12-2011). Esse comportamento demonstra que essa relação afetiva é uma construção que vai se solidificando durante o tempo que a criança permanece na instituição de educação infantil. Também pudemos compartilhar momentos em que a professora Vitória encontrava crianças que já tinham saído da Escola J, e a relação afetiva sobressaía.

As crianças, muitas vezes consideradas como “objeto” de socialização dos adultos, são apontadas por Vitória como sujeitos do processo de socialização profissional, ao influenciarem, também, os seus modos de ser docente no interior das instituições de educação infantil, ao “[...] entender que as crianças têm, em primeiro lugar uma necessidade de bebê, de criança para depois vir a necessidade da tua aula, das tuas intervenções” (12-12-2011), exprimindo, assim, uma possibilidade epistemológica diferenciada de estudos que envolvem as crianças como sujeitos ativos nos processos relacionais.

Observamos diversas formas pelas quais essas influências se materializam, como as dificuldades para desenvolver o trabalho com as crianças do grupo 1 e grupo 2, devido à centralidade das práticas de cuidado e o choro marcante.

Em um momento, a funcionária do apoio falou que prefere pegar uma turma de grupo 6 bem puxada do que a turma do grupo 1, pois é muito cansativo, muito choro. E Vitória afirmou que também prefere e que, com esta turma, não sabe o que fazer com eles. Em outros dias, ela já havia falado sobre a dificuldade em fazer atividades com eles, devido ao choro, a questão de colo que as crianças querem e pedem, a falta de pessoas quando tem muita criança, por exemplo (DIÁRIO DE CAMPO, 13-05-2011).

Acreditamos que essas dificuldades podem se associar também a uma ausência de pesquisas e estudos que tematizam o trabalho pedagógico da Educação Física com as crianças dos grupos menores, como os grupos 1 e 2. Não realizamos um levantamento bibliográfico especificamente sobre isso, porém uma identificação, a partir de buscas e interesse pelo tema, reflete que os estudos, em sua maioria, abordam os grupos maiores de crianças, instalando-se uma lacuna para o profissional inserido no cotidiano educativo infantil. Mesmo com essas dificuldades, observamos tentativas de intervenção da professora Vitória, em alguns momentos, envolvendo uma atenção mais individualizada ou em pequenos grupos que apontam as singularidades da prática e uma busca profissional diante das diversas e constantes dificuldades.

Outra característica desses grupos de crianças e que, nitidamente, afetavam a professora Vitória, é a falta de comunicação verbal: “[...] *you não sabe se está alcançando o que pretende com eles [...], you não tem a resposta na hora*” (12-12-2011), o que se assemelha com as dificuldades pontuadas pelas educadoras de creche no estudo de Ongari e Molina (2003), em que a falta de uma linguagem verbal compreensível dificulta a interação e gera insegurança em relação à capacidade profissional e receio de não atender às necessidades e exigências das crianças. Para os adultos, a verbalização é central nos processos relacionais e, com essas crianças, o professor precisa descobrir outras maneiras de se comunicar, e o que é mais importante, tentar compreender e considerar as formas de manifestação das crianças.

[...] you sente isso nos grupos 1 e 2, que eles estão te filmando e tudo que you fizer eles estão registrando [...]. Então, you tem que fazer e acreditar que daqui a dois ou três anos, eles vão estar te devolvendo, né? You vai ver o retorno [...] tem que ter paciência (VITÓRIA, 12-12-2011).

Identificamos que a paciência e a compreensão desses aspectos das crianças influenciaram para que a professora percebesse que sua contribuição na educação infantil extrapola as especificidades da Educação Física, evidenciando que, ao não considerar o todo na educação infantil, há possibilidade de instalação de crises de identidades associadas a papéis desenvolvidos, afirmando a influência das crianças e suas necessidades na construção das identidades docentes da Vitória:

[...] se você não se enxergar como participante de tudo aquilo, que você contribuiu em todos os aspectos, você realmente sai falando que não fez nada, Educação Física mesmo, de movimento, conhecimento, o que eu fiz, né? Então, por isso que esta ansiedade você tem que ir moderando, tem que ir entendendo e distribuindo (12-12-2011).

Percebemos que há uma percepção da Vitória sobre características das crianças que constituem elementos que influem na organização do seu trabalho, o que reflete uma demanda profissional complexa. Até o grupo 3, as atividades são mais adaptadas, envolvendo aprendizagens do contexto e as rotinas. Com o grupo 4, percebe-se que é o momento de maior transformação para as crianças, pois é nessa etapa que as rotinas entre maiores e menores começam a se diferenciar e eles começam a distinguir o que é a Educação Física, as organizações e as formas das atividades. A partir do grupo 5, percebe-se que há uma relação com a Educação Física mais consolidada tanto para a professora quanto para as crianças. Esses aspectos exigiam a adaptação de atividades de acordo com as idades das crianças, o que facilitava a participação e fluidez da atividade.

Há ainda características, como, incompreensão das atividades, a pouca verbalização, atenção dispersa, (re)criação das atividades que faziam a professora Vitória utilizar uma linguagem próxima ao mundo infantil, por meio de construções simbólicas que eram bem recebidas pelas crianças. Outra prática adotada por ela, diante das singularidades das crianças, era a divisão dos momentos da Educação Física, principalmente, no pátio, no qual ela trabalhava as atividades propostas e, após um tempo, liberava o pátio e a areia, constituindo ação estratégica diante da dispersão das crianças com as atividades ou pela falta de resposta verbal.

O processo de adaptação das crianças na Escola J também reflete influências na construção das identidades docentes, pois constitui um diferencial da educação infantil que envolve a presença de pais ou responsáveis e professores nos momentos de atividades com as crianças, acarretando diferentes socializações.

Nas aulas da professora Vitória, as crianças novas influenciavam a ação pedagógica dos professores, pois se colocava a necessidade de estar com uma turma inteira e, ao mesmo tempo, ocorriam tentativas de aproximação da professora com a criança e também desta com a turma. Em um estudo que discute o ingresso e a adaptação de bebês e crianças pequenas em creches, Rapoport e Piccinini (2001, p. 86) afirmam que “[...] a adaptação muitas vezes é difícil não só para a criança, mas também para a família e a educadora, pois implica em reorganizações e transformações para todos”.

Além da influência para a (re)estruturação pedagógica das atividades, Ongari e Molina (2003) indicam, diante dos resultados do seu estudo em contexto italiano, que o processo de adaptação da criança na instituição é um dos momentos apontados como mais envolventes do ponto de vista emocional para as educadoras, indicando que elas são amplamente solicitadas durante esse processo.

Na turma da Vitória, tinha uma aluna nova e ela tentou conversar com a menina e a chamou para brincar e dançar, depois da barra-manteiga, mas a menina não quis. A menina procurou a mão da Vitória que ficou andando um pouco com ela. Elas (a professora e a menina) estavam mais afastadas da turma, observando [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 26-05-2011).

Compreendemos que a relação da professora com as crianças promove aprendizagens sobre a docência, sobre as crianças e sobre si mesma, como professora da educação infantil, quando, em informações no diário de campo (04-07-2011), Vitória observou as ações das crianças nas brincadeiras e percebeu “[...] que ela se estressava, pois ficava exigindo as regras, e ao vê-los brincar, percebeu que eles não estavam ligando para as regras e ficaram a aula toda na estafeta se divertindo do jeito deles”.

Além da percepção sobre as crianças, a professora observou que isso refletia também expectativas dela diante da participação em contextos de socialização profissional diferentes, ao “[...] *poder enxergar que não precisa ser do jeito que foi na EMEF. Lá [CMEI] é daquele jeito e eles gostaram, fluiu, deu certo, mas é porque tem outro valor [...] e eu enxergar assim é o boom, né [risos]*” (12-12-2011).

Esse exemplo pode caracterizar para Vitória uma experiência vertiginosa, como descrita por Andrade Filho (2011), que abala nossas bases e certezas e que a fez enxergar as crianças como um “Outro” que agia no contexto da Escola J, a partir de ações e reações das próprias crianças.

As ações das crianças, diante das atividades propostas, também contribuíam para que elas fossem percebidas como sujeitos no contexto da Escola J, considerando as “[...] experiências de movimento corporal como ação social, pedagógica, de iniciativa do próprio sujeito criança, ou ainda, como o mais próprio modo de a criança aceder, acontecer e conhecer a realidade pelo seu próprio ponto de vista [...]” (ANDRADE FILHO, 2011, p. 138). Percebemos que essas ações possibilitavam em Vitória aprendizagens docentes sobre as crianças, pois, quando propôs uma atividade de pular sobre a corda, e as crianças desenvolveram outras possibilidades, como pisar na corda, passar por baixo ou segurar a corda, isso foi percebido e incorporado pela professora que utilizou a mesma brincadeira com outras turmas e começou a perguntar a eles de que outra maneira queriam ou poderiam passar na corda.

As ações das crianças também eram percebidas como empecilhos para a realização das atividades propostas evidenciando postura de controle do adulto sobre o grupo infantil. Identificamos isso nas observações, quando Vitória esperava das crianças uma atitude de alunos de EMEF, que é uma representação atrelada às diferentes experiências profissionais vivenciadas por ela, exprimindo o caráter formativo das experiências.

[...] algumas crianças começaram a se organizar, sentando no chão e com a bola na mão [...]. Vitória as organizou em roda com as pernas abertas para rolarem a bola um para o outro. Aos poucos, quase toda a turma estava fazendo essa brincadeira, somente umas quatro crianças continuaram na areia. Vitória demonstrou preocupação em ensiná-los a ficar na posição ‘correta’ para a atividade (sentados e com as pernas abertas para receber a bola) e deviam esperar a bola chegar até elas, mas algumas crianças saíam do lugar, sentavam no meio da roda, saíam para pegar a bola na frente do colega e ela ficava chamando a atenção, pegando as crianças e colocando-as no lugar ‘certo’ (DIÁRIO DE CAMPO, 08-06-2011).

O controle dos adultos sobre as crianças está associado a perspectivas pedagógicas, tradicionalmente presentes nas instituições de educação infantil que zelam pela ordem e pela disciplina escolar, coagindo as crianças a agirem mecanicamente (ANDRADE FILHO, 2011, p. 36), estabelecendo posições de poder na relação entre adultos e crianças. É comum observarmos filas, rodinhas, pedidos de silêncio, coações que visam a limitar o movimentar-se da criança. Essas práticas associam-se também às ideias de cuidado, que são necessárias, mas devem ser percebidas como parte da educação com cuidado na educação infantil, e não como embasamento para a promoção do engessamento das crianças.

Vitória mostra que não está alheia a essas discussões, ao identificar, a partir de informações do diário de campo (13-05-2011), que “[...] no CMEI, eles [adultos]

mais impedem o movimento das crianças do que estimulam” e exprime a importância de observar as crianças como forma de aprendizagem e reflexão, pois fez esse comentário ao ver dois meninos brincando na sala. Eles pulavam no colchão e se divertiam ao se movimentar.

Observar as relações entre a professora Vitória e as crianças na Escola J não foi fácil, pois, primeiramente, havia sutilezas, muitas vezes difíceis de enxergar. Por outro lado, identificamos uma complexidade nessa relação, que envolve muitas ações diferenciadas e até contraditórias, como já explicitamos. Porém, foi nessa relação que pudemos afirmar a importância da criança no processo de construção das identidades docentes na educação infantil, lembrando que ela é o principal sujeito do processo educativo nesta etapa, percebendo que elas influenciam, e muito, a docência, exigindo a percepção dos professores sobre essas influências. Exige que os professores invertam os papéis comumente desempenhados por adultos e crianças, nos quais esta última sempre é vista pela ótica da subordinação, e perceba que eles também são aprendizes ao se relacionarem com as crianças.

5 CONSIDERAÇÕES (FINAIS)

Entendendo o conhecimento como uma construção permanente, propomos não somente a apontar algumas interpretações possíveis da pesquisa realizada.

Neste momento, evidenciamos reflexões sobre o estudo que explicitam o caminho percorrido e o ponto de chegada, na expectativa de que possam provocar outros questionamentos, assim como o aprofundamento da discussão, a partir de outros pontos de vista e realidades educativas, contribuindo com a produção do conhecimento acadêmico sobre as identidades docentes dos professores de Educação Física na educação infantil.

Explicitamos o objeto de estudo – compreender como a professora de Educação Física constrói suas identidades docentes, considerando as experiências relacionais vivenciadas por ela com a organização/estrutura da instituição em que trabalha, com os sujeitos adultos e com os sujeitos crianças no contexto da educação infantil – para retomar o percurso de construção da pesquisa, apontar nossas interpretações diante dos objetivos propostos e evidenciar as limitações e possibilidades do estudo.

Notamos que as considerações realizadas referem-se a uma professora e a um locus de investigação específicos, portanto não postulamos a construção de generalizações com nossa pesquisa, porém não podemos deixar de apontar que as particularidades da trajetória vivida por Vitória nos ajudam a refletir sobre nós mesmas, como profissionais da Educação Física que atuam ou que atuarão, também, na educação infantil, já que há imbricação entre a perspectiva pessoal e a social no processo de construção das identidades.

O interesse pelo estudo das identidades docentes de professores de Educação Física na educação infantil exprime um processo construído durante a trajetória de formação inicial realizada no Curso de Licenciatura do CEFD/UFES, que demarca experiências socioprofissionais e escolhas profissionais.

Fomos instigada a estudar as identidades docentes de professores de Educação Física na educação infantil devido a algumas dificuldades encontradas no trabalho com as crianças pequenas, apontadas e refletidas em literaturas; a discussões ocorridas em variadas disciplinas; e, também, à nossa vivência nessa área, durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Além disso, chamava-

nos a atenção o percurso histórico da Educação Física na educação infantil de Vitória/ES, caracterizado pela exclusão dos profissionais das creches e pré-escolas do município, em 1996; a mobilização no projeto piloto, que objetivava a reinserção dessa área acadêmica nessas instituições, em 2004; e as conquistas efetivadas diante dessa luta de reconhecimento profissional.

No decorrer da construção e realização da pesquisa, fomos percebendo os desafios que estavam postos, já que compreender como as relações socioprofissionais influenciam as identidades docentes exigia uma imersão no universo de trabalho da professora colaboradora que dificultava nosso distanciamento. Além disso, percebíamos que, ao falar dos processos relacionais, tocávamos, também, em aspectos pessoais, afinidades e conflitos, demandando cuidados metodológicos que refletem a complexidade no processo de construção das identidades docentes.

As identidades docentes caracterizam-se como uma das identidades possíveis que permeiam o sujeito, pois é constitutiva do campo profissional, o que evidencia as múltiplas pertencas do sujeito, especialmente em épocas em que se torna difícil postular uma identidade única, já que há uma fragmentação dos referenciais de identificação, que considera o sujeito pertencente a campos familiares, políticos, sociais, profissionais, epistemológicos etc.

Ao refletir sobre as identidades docentes de uma professora de Educação Física atuando na educação infantil, enfatizamos as relações socioprofissionais propiciadas no e pelo contexto de trabalho, constituindo um diferencial da pesquisa, pois evidencia o dia a dia enfrentado pela professora, assim como suas ações e reações perante o que é posto, constituindo em si o seu ser docente.

A perspectiva de pesquisa adotada por nós destaca, também, a subjetividade da professora diante de suas experiências socioprofissionais, que reflete sobre o seu pensar, o seu sentir, o seu fazer na educação infantil, o que pode ser encarado como um limite da pesquisa, porém compreendemos que o processo de escuta mobilizado neste estudo se torna importante instrumento teórico e metodológico para a formação inicial, pela possibilidade de: trazer elementos de reflexão sobre o dia a dia profissional, com as variadas relações, as negociações entre os sujeitos, os conflitos, entre outros; mobilizar conhecimentos pessoais e profissionais da docência que fomentem a perspectiva de o aluno formar-se professor no transcorrer da sua formação inicial, com perspectivas reais de uma intervenção profissional qualificada;

compreender a importância do lugar das narrativas nos estudos do ensino e da formação inicial e continuada de professores. Ao falar das experiências de formação e, no caso, da escuta das experiências das relações profissionais de uma professora, os sujeitos em formação podem começar a compor singularidades de um percurso de formação docente.

Apontadas essas questões, discorreremos, a seguir, sobre os quatro aspectos de análise elaborados por nós, diante da construção das identidades docentes da professora Vitória na Escola J, que exprimem nosso modo de significar e interpretar os fatos vividos e observados. Sabemos que há outras possibilidades de análise, porém nos detivemos naquelas que mais evidenciavam singularidades para a construção das identidades docentes de Vitória na Escola J. Aqui, evidenciamos um limite da pesquisa associado ao tempo, pois não foi possível discutir a relação da professora com as famílias das crianças, por exemplo, o que, em nossas observações, se restringia a encontros mais pontuais e rápidos nos momentos de entrada e saída das crianças na Escola J.

No primeiro aspecto de análise – “Reflexões sobre si” – Vitória exprime modos de pensar e sentir, assim como crenças e concepções sobre suas experiências docentes. Identificamos a relação entre as experiências socioprofissionais e a construção das identidades, diante da reflexão sobre os diferentes contextos profissionais, nos quais a professora atua ou atuou como professora de Educação Física (escola particular, pública, educação infantil e ensino fundamental), que refletem universos de socialização profissional variados.

Um aspecto central é que a relação entre as experiências socioprofissionais da Vitória e a construção de suas identidades docentes se associam às diferenças que cada contexto profissional apresenta, exigindo uma (re)construção do ser professor. Ou seja, nosso intuito em compreender as singularidades do contexto da educação infantil apresenta-se como necessário para os professores conhecerem e se situarem no espaço de trabalho, percebendo as particularidades de cada instituição, o que pode contribuir para minimizar o choque de realidade comum no processo de início da carreira ou na mudança de contextos educativos.

Em suas reflexões, Vitória exprime um processo de construção identitária, diante do trabalho na educação infantil, que demandava ações de afirmação de aspectos identitários, por exemplo, ao postular a afetividade e a brincadeira como elementos de definição do seu trabalho na educação infantil. Há outros elementos,

que caracterizamos como constituintes das identidades docentes da Vitória na Escola J, pois refletem os seus modos de ser docentes. Podemos citar a prática, o saber e fazer por meio do movimento como aspecto característico da professora de Educação Física na educação infantil e a popularidade como marca dessa profissional, que é enfatizada nas relações com os sujeitos da Escola J. Entendemos que as análises desenvolvidas neste aspecto contribuem para a percepção de singularidades do contexto educativo que devem ser consideradas nos processos de formação de professores que atuam na educação infantil.

Há também as “Relações estabelecidas entre Vitória e a estrutura/organização da Escola J”, evidenciando suas ações diante do contexto profissional.

As rotinas são elementos centrais de discussão nesse espaço e se materializam de duas formas: por um lado, elas organizam os tempos e espaços da professora Vitória na Escola J, contribuindo com a construção de representações sobre a Educação Física e seu profissional, por exemplo, a representação associada aos horários de planejamento das professoras regentes; por outro, demandam outras funções aos profissionais de Educação Física na educação infantil, pois as atividades diárias, de cuidado e educação, estão inseridas nos momentos da Educação Física.

Diante dessas funções, Vitória exprime uma identidade de professora de educação infantil, que caracterizamos como uma identidade coletiva para esses profissionais, pois envolve a percepção de singularidades dessa etapa educativa e das necessidades infantis.

Compreendemos que a construção da identidade de professora de educação infantil foi possível diante da participação nos processos de socialização profissional vivenciados na Escola J, com o decorrer do tempo profissional e das experiências nesse contexto. A professora aponta que essa é uma representação importante para os profissionais de Educação Física na educação infantil, já que, diante das variadas demandas dessa etapa educativa, eles necessitam se perceberem como sujeitos inseridos no todo, ou seja, nos diferentes momentos do dia na instituição, compreendendo quais são suas contribuições em cada tempo e espaço estipulado, lembrando, também, das especificidades da sua área de conhecimento.

É com a afirmação dessa identidade de professora de educação infantil que explicitamos a importância de compreender os processos de construção das

identidades docentes, pois essa identidade envolve uma percepção, por parte dos professores, das características do contexto de trabalho e, principalmente, ao considerar as crianças e suas necessidades, contribuindo para a construção de uma visão de criança e não somente de sujeito escolar, indicando a possibilidade de constituição de práticas comuns com elas, ao tomá-las como ponto de partida na educação infantil.

Percebemos que há complexidade dos processos de construção das identidades, diante da dupla identidade docente – ser professora de educação infantil e ser professora de Educação Física. Isso nos permite apontar a necessidade de conhecer as identidades docentes, de maneira localizada, e sobre elas refletir, pois podem ser encaradas, pelos professores de Educação Física como contraditórias. Pelo que pudemos analisar, ao invés da contradição, torna-se necessária uma complementaridade entre essas identidades para a consolidação das bases profissionais desses professores na educação infantil e, conseqüentemente, para afirmação de suas identidades docentes.

A relação com o contexto profissional também envolve os sujeitos ali inseridos e por isso, no item “Relações estabelecidas entre Vitória e outros sujeitos adultos da Escola J”, enfatizamos os encontros e desencontros com sujeitos adultos que influenciam a construção do ser docente nas instituições educativas. Observamos que as posições sociais que cada sujeito assume dentro da instituição contribuem com a construção de identidades, pois refletem lugares e representações sobre os sujeitos inseridos num mesmo espaço, porém com funções diferentes a desempenhar.

Na relação com os sujeitos adultos, notamos a afirmação de grupos de afinidade profissional, atrelados também à organização da Escola J, ou seja, além do aspecto pessoal, a organização institucional contribui para a formação de diferentes grupos, devido aos encontros ou desencontros possibilitados e que vão refletir identidades docentes.

Para Vitória, as relações profissionais influenciam o seu modo de ser professora, tanto positivamente como de maneira negativa, e é diante dessa ambigüidade que identificamos que as formas relacionais se associam ao processo de construção das identidades, ao abrir espaço para a escolha do sujeito, ou seja, diante de um universo de possibilidades, a professora pode identificar aquilo que lhe

interessa e que associa com as suas maneiras de identificação, assim como pode descartar aquilo que diferencia das suas identificações, além de promover reflexões.

As crianças também são percebidas como sujeitos do processo de socialização profissional da professora Vitória, influenciando seus modos de ser professora na Escola J e, por isso, enfatizamos essa relação no aspecto de análise “Relações estabelecidas entre Vitória e as crianças da Escola J”.

Percebemos que essa relação constitui a base para a construção das identidades docentes da professora Vitória na Escola J, pois promove aprendizagem sobre a docência, sobre as crianças e sobre si mesma, como professora da educação infantil, ao observar as ações das crianças nos variados momentos dentro da instituição. Mais que isso, as ações e necessidades das crianças, como: a centralidade de práticas de cuidado com as crianças menores, o choro marcante, a afetividade, a falta de verbalização, a recriação das atividades pelas crianças, o processo de adaptação etc., são evidenciadas como elementos centrais para o desenvolvimento de reflexões e (trans)formações da atuação docente.

Identificamos que a compreensão desses aspectos das crianças fez a professora perceber que sua contribuição na educação infantil extrapola as especificidades da Educação Física, evidenciando possibilidade de instalação de crises de identidades diante dos papéis desenvolvidos, afirmando a influência das crianças e suas necessidades na construção das identidades docentes na educação infantil.

Entendemos que a relação com as crianças refletia, também, expectativas da professora diante da participação em contextos de socialização profissional diferentes, pois, em alguns momentos, a postura de professora de EMEF sobressaía, exigindo das crianças uma atitude de alunos do ensino fundamental. Isso reflete a influência dos contextos profissionais em nossas identidades e a complexidade nessa relação, pois envolve ações algumas vezes contraditórias.

Pontuamos a dificuldade em observar e compreender a relação da professora com as crianças, que se efetiva por sutilezas, muitas vezes, difíceis de identificar, mas foi por meio dela que pudemos afirmar a importância e até a centralidade da criança no processo de construção das identidades docentes na educação infantil, sendo a criança o sujeito principal desse processo educativo, percebendo que ela influencia, e muito, a docência, o que requeria a percepção da professora. Exigia uma inversão de papéis, comumente desempenhados por adultos e crianças, nos

quais esta última sempre é vista pela ótica da subordinação, percebendo que os professores – adultos – são, também, aprendizes ao se relacionarem com as crianças.

Adentrar e observar o universo profissional da professora Vitória, além de ouvi-la refletindo sobre suas identidades docentes, evidenciou que as influências das relações socioprofissionais para a construção das identidades docentes podem se apresentar de maneira sutil e até inconsciente, pois os sujeitos se envolvem e são absorvidos por elas, assim como pelas organizações espaço-temporais das instituições.

Não deixamos de considerar a ação do sujeito diante das suas experiências, (re)estruturando o vivido. Assim, entendemos que os aspectos discutidos nesta pesquisa (dentre inúmeros outros) evidenciam (auto)percepções e, também, compreensões de como a professora vai construindo o seu ser e fazer docentes, exprimindo especificidades da docência na educação infantil, que nos permitem conhecer melhor os docentes e compreender suas ações em contextos educativos diferentes.

Com base no exposto, é possível afirmar que esta pesquisa destaca as relações socioprofissionais de uma professora em um contexto educativo singular, influenciando a construção identitária, a partir da realidade profissional enfrentada cotidianamente. Acreditamos que essas análises explicitam a importância do percurso particular nas discussões sobre a construção das identidades atrelada às evidências de uma realidade compartilhada com outros profissionais em outras instituições de educação infantil. Ou seja, com este estudo, podemos pensar em práticas de formação que atentem para o dia a dia profissional, assim como para a escuta do vivido pelos professores inseridos nas escolas como possibilidade de aprendizado formativo, enfatizando as atuações na educação infantil.

Chegando ao “final provisório” da pesquisa, destacamos que muitos limites ainda são presentes, como a necessidade de mais tempo para a compreensão de outras relações, assim como para um distanciamento e reflexão sobre os dados. Destacamos também a possibilidade de refletir sobre a história de vida pessoal da professora o que, ao final da pesquisa, consideramos necessário para promover diálogo com suas experiências profissionais.

Acreditamos que as contribuições suscitadas aqui constituem um primeiro passo na busca pela compreensão e problematização da construção das

identidades docentes dos professores de Educação Física na educação infantil, identificando singularidades e demandas desse contexto profissional educativo, merecendo destaque na busca de uma atuação profissional sistematizada e coerente. “Finalizamos” na expectativa de que outros estudos surjam, dando continuidade à pesquisa sobre essa temática em nossa área acadêmica.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. Movimento corporal humano: objeto de estudo/ensino exclusivo ou específico da educação física para a educação infantil. In: ANDRADE FILHO, N. F. de; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. Sergipe: UFS, 2008. p.177-225.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2011.
- ANDRADE FILHO, N. F. de; FREITAS, L. L. L. de. Saberes mobilizados pelos professores de Educação Física na prática pedagógica com crianças de zero a três anos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2., Recife: CBCE, 2007. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/171.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2011.
- AYOUB, E. **Reflexões sobre a Educação física na educação infantil**. Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <<http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca/reflexoes-sobre-a-educacao-fisica-na-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2012.
- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BONETTI, N. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.
- BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino**. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1714/000355773.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v.1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento do mundo).

CARDOSO, T. M. Os significados da docência e a cultura da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003. Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedade na profissão docente: sofrimento e crise da profissionalidade dos professores**. Porto, Edições: ASA, 2001.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEBORTOLI, J. A.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática** 5: 92-105, Jul./Jun. 2001-2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/48/45>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006. (Coleção Caleidoscópio/3)

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora Ltda; 1997. (Coleção Ciências da Educação)

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, formação e identidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16. e CONICE, 3. Salvador: CBCE, 2009. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/356/675>> Acesso em: 02 mar. 2011.

_____. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 50, p.103-119, abr. 2000.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRAGA, R. D. **Os/As professores/as de educação física e sua condição docente:** aprendizagens e sentidos da profissão. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTIL, H. S. Identidades de professores e redes de significações: configurações que constituem o “Nós, Professores”. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1872--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

GOMES, A. A., OLIVEIRA, C. A. V. de. **Entre o fortalecimento e a fragilidade:** identidades docentes na escola. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/PRODU%C7AO_A_RTIGOS/Entre%20o%20fortalecimento%20e%20a%20fragilidade.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2012.

GORI, R. M. de A. A inserção do professor iniciante de educação física na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: MG. DN CBCE, Secretaria Estadual de Minas Gerais, Secretaria Estadual de São Paulo, 2001. 1 CD-ROM

GOODSON, I. **Conhecimento e vida profissional:** estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 2008.

GRIGOLI, J. A. G. A escola como contexto para formação docente: a realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Campo Grande. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3699--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

LAHIRE, B. **O homem plural:** os determinantes da ação. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOYOLA, R. da C. **Experiências profissionais na escola e os sentidos da educação física.** 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

NASCIMENTO, A. M. do. O cotidiano da educação infantil: questões de identidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3535--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NUNES, K. R.; BERTO, R. C. **Políticas curriculares da educação física na educação infantil na rede municipal de ensino de Vitória/ES**. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Vitória, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/175.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

NUNES, K., NETO, A. F. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da Educação Física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/9013/9143>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

OLIVEIRA, R. G. de. **As significações da educação física nas práticas docentes de uma professora**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. Tradução de Fernanda L. Ortalle e Ilse Paschoal Moreira. Revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. São Paulo: Cortez, 2003.

PENNA, M. G. de O. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 557-569, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a10.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA (ES). Secretaria Municipal de Educação. **A educação infantil no município de Vitória: um outro olhar**. Vitória: Multiplicidade, 2006.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. **O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

RODRIGUES, R. M. **Rotina, educação física e educação infantil: notas de estudo**. 2009. Trabalho de conclusão de curso – Graduação em Licenciatura em Educação Física/Centro de Educação Física e Desportos/Ufes, Vitória, 2009.

SANCHOTENE, M. U.; SILVA, L. O. e. A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica em uma escola da rede

municipal de ensino de Porto Alegre. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., Recife, PE: CBCE, 2007. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/178.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2011.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

TEIXEIRA, I. A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VIÑAO-FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_F_RAGO.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2011.

WAUTIER, A. M. Para uma sociologia da experiência: uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre ano 5, n. 9, p. 174-214, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a07.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Títulos dos textos e artigos do levantamento da temática de estudo

A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola (Renata Machado de Assis Gori, Conbrace, 2001)

O papel da Educação Física escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas (Fernando Luiz Seixas Faria de Carvalho, Conbrace, 2007)

Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Lisandra Oliveira e Silva e Mônica Urroz Sanchotene, Conbrace, 2007)

Experiências profissionais, formação e identidades (Zenólia C. Campos Figueiredo, Conbrace, 2009)

Formação e aprendizagem docente em Educação Física (Rosana Dias Fraga, Conbrace, 2009)

Consequências da regulamentação da profissão na construção da identidade profissional (Douglas de Oliveira Abrahão e Gislene do Amaral Alves, Conbrace, 2009)

Processos de formação de um professor (Guacira de Azambuja e Valeska Fortes de Oliveira, Anped, 2000)

Estar professora – Ser professora: identidade profissional de professoras primárias (Rita Amelia Teixeira Vilela, Anped, 2000)

Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente (João Batista Carvalho Nunes, Anped, 2002)

Os significados da docência e a cultura da escola (Terezinha Maria Cardoso, Anped, 2003)

Mulher e docência: uma “celebração móvel” de identidade (Patrícia Eliane de Melo, Anped, 2003)

As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'Eu' ao 'Nós' (Marineide de Oliveira Gomes, Anped, 2004)

Educação e novas exigências profissionais: novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série (Regina Ingrid Bragagnolo e Lúri Novaes Luna, Anped, 2004)

Professores, técnicos ou engenheiros? Identidades profissionais face à reforma do ensino técnico (Elisabete Zardo Búrigo, Anped, 2005)

Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira, quem é o iniciante? (Viviane C. Ferreirinho, Anped, 2005)

O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? (Nilva Bonetti, Anped, 2006)

Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação (Altino José Martins Filho, Anped, 2006)

Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches (Daniela Guimarães, Anped, 2006)

“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização (Nancy Nonato de Lima Alves, Anped, 2006)

Identidades de professores e redes de significações: configurações que constituem o “Nós, professores” (Heloisa Salles Gentil, Anped, 2006)

Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional (Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, Anped, 2006)

Identidade profissional: perspectiva de alunos dos cursos técnicos do Cefet/PA (Elinilze Guedes Teodoro, Anped, 2006)

Aproximação epistemológica entre o conceito de habitus e a teoria das representações sociais: um caminho para apreender a identidade social do professor (Lia Matos Brito de Albuquerque, Anped, 2006)

“A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches (Tereza Cristina Monteiro Cota, Anped, 2007)

O cotidiano da educação infantil: questões de identidade (Anelise Monteiro do Nascimento, Anped, 2007)

A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil (Neusa Banhara Ambrosetti e Patrícia C. Albieri de Almeida, Anped, 2007)

Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional (Maria das Graças Nascimento, Anped, 2007)

Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente (Silvia Maria de Aguiar Isaia; Dóris Pires Vargas Bolzan e Estela Maris Giordani, Anped, 2007)

Percursos de formação: no entrecruzamento do Eu pessoal e do Eu profissional (Guacira de Azambuja, Anped, 2007)

Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões (Isabel de Oliveira e Silva, Anped, 2007)

A dimensão identitária da relação com o aprender a ser educador social (Márcia Campos Ferreira e Anna Maria Salgueiro Caldeira, Anped, 2007)

A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Campo Grande (Josefa A. G. Grigoli, Anped, 2007)

Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional (Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Anped, 2007)

Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor (Maria Aparecida de Souza Silva, Anped, 2008)

Autonomia e controle na construção da identidade profissional dos professores de um colégio militar (Ailton Souza de Oliveira, Anped, 2008)

Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco (Alessandra de Moraes Shimizu; Alberto Albuquerque Gomes; Juliana Aparecida

Matias Zechi; Maria Suzana de Estefano Menin e Yoshie Ussami Ferrari Leite, Anped, 2008)

Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional (Tania Suely Azevedo Brasileiro, Anped, 2008)

Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças (Altino José Martins Filho e Lourival José Martins Filho, Anped, 2009)

A construção da professoralidade alfabetizadora (Ana Carla Hollweg Powaczuk, Anped, 2009)

O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo (Luciana dos Santos Gonçalves e Heloísa Helena Oliveira de Azevedo, Anped, 2010).

APÊNDICE B – Carta de consentimento da escola pesquisada

Nome da escola.....

Nome da diretora.....

Endereço.....

Cidade..... Cep.....

Telefone

Declaro que a professora Renata Marques Rodrigues está autorizada a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada “Construção identitária e processos relacionais de uma professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil”, no 1º semestre letivo do ano de 2011.

Além de realizar entrevistas individuais e/ou coletivas com professores desta escola, pode ser necessário conversar com as crianças. Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações.

As atividades deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Vitória, de março de 2011.

APÊNDICE C – Cartas de agradecimento

Ao Centro Municipal de Educação Infantil

Prezados,

Manifestamos, mais uma vez, nossa profunda gratidão pela colaboração com a pesquisa que estamos realizando, reafirmando a importância da relação proporcionada entre nós e toda a instituição, assim como a disponibilidade e acolhimento que tivemos por parte de vocês para a consolidação desta investigação, que tem como objetivo principal compreender o processo de construção das identidades docentes de uma professora de Educação Física na educação infantil, a partir das experiências relacionais estabelecidas por ela com a instituição e com os sujeitos nela inseridos.

Vencida a etapa de coleta e na fase de análise interpretativa dos dados, caminhando para a defesa da nossa dissertação, informamos nossa retirada da escola, no entanto reafirmamos nosso compromisso de, ao final, compartilhar nossas percepções.

Esperamos marcar uma data no início do ano de 2012 para que possamos apresentar a finalização da pesquisa com todos os dados discutidos e analisados.

Comprometemo-nos, ainda, em utilizar com fidelidade as informações que nos foram reveladas, identificando o CMEI e a professora com os nomes fictícios escolhidos por vocês.

Até breve.

Renata Marques Rodrigues
(Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes)

Zenólia Christina Campos Figueiredo
(Professora orientadora)

À professora colaboradora

Professora,

Manifestamos, mais uma vez, nossa profunda gratidão pela colaboração com a pesquisa que estamos realizando, reafirmando a importância da relação proporcionada entre nós, assim como a disponibilidade e acolhimento que tivemos de sua parte para a consolidação desta investigação, que tem como objetivo principal compreender o processo de construção das identidades docentes de uma professora de Educação Física na educação infantil, a partir das experiências relacionais estabelecidas por ela com a instituição e com os sujeitos nela inseridos.

Vencida a etapa de coleta e na fase de análise interpretativa dos dados, caminhando para a defesa da nossa dissertação, informamos nossa retirada da escola, no entanto reafirmamos nosso compromisso em, ao final, compartilhar nossas percepções.

Esperamos marcar uma data no início do ano de 2012 para que possamos apresentar a finalização da pesquisa com todos os dados discutidos e analisados.

Comprometemo-nos, ainda, em utilizar com fidelidade as informações que nos foram reveladas, identificando-a com o nome fictício escolhido por você.

Até breve.

Renata Marques Rodrigues
(Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes)

Zenólia Christina Campos Figueiredo
(Professora orientadora)

APÊNDICE D – Carta de encaminhamento sobre as entrevistas com a colaboradora

Professora,

Estamos caminhando para o fim da nossa pesquisa realizada em colaboração com você, professora, e com a instituição infantil, por isso, manifestamos mais uma vez, nossa profunda gratidão pela colaboração com a pesquisa e agradecemos também a disponibilidade, abertura e trocas de conhecimento proporcionadas ao acompanhá-la em seu cotidiano.

Diante disso, mais uma vez solicitamos sua contribuição para a realização de entrevistas que são necessárias para esclarecimento de questões sobre a construção das suas identidades docentes na educação infantil. Essas questões surgiram a partir da leitura e análise do diário de campo e estão sendo abordadas com o intuito de esclarecer elementos que podem estar associados ao processo de construção das identidades docentes que buscamos analisar e compreender.

Lembramos que estamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida diante das questões, por isso entregamos o roteiro, com antecedência, para que tenha conhecimento prévio do que pretendemos abordar em nossa conversa. Esclarecemos que, após a transcrição das falas, você, professora, terá acesso na íntegra às entrevistas.

Reforçamos, mais uma vez, nosso compromisso de, ao final da dissertação, compartilhar nossas percepções.

Comprometemo-nos, ainda, em utilizar com fidelidade as informações que nos foram reveladas, identificando-a com o nome fictício escolhido por você.

Desde já agradecemos.

Renata Marques Rodrigues
(Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes)

Zenólia Christina Campos Figueiredo
(Professora orientadora)

APÊNDICE E – Possibilidades de questões para entrevista com a professora colaboradora da pesquisa

Inicialmente, caracterizar a professora colaboradora, explicitando sua formação, experiências profissionais e tempo de serviço como professora de EF, por exemplo.

BLOCO A – SOBRE A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÕES DO CMEI

- 1) Fale sobre a sua trajetória como professora de Educação Física na educação infantil.
- 2) Como é o contexto profissional na educação infantil?
- 3) O que a sala de Educação Física do CMEI representa para você, como professora de Educação Física?
- 4) O que você acha das rotinas existentes no CMEI? Elas influenciam o seu trabalho com a Educação Física na educação infantil? Se sim, de que maneira?
- 5) Em sua opinião, quais são as demandas profissionais que um(a) professor(a) de Educação Física enfrenta na educação infantil?

BLOCO B – SOBRE RELAÇÕES MANTIDAS COM OS SUJEITOS

- 1) O trabalho docente exige de nós a participação em relações variadas, pois lidamos com diferentes sujeitos no dia a dia. Assim, como você caracteriza suas relações socioprofissionais com os diferentes sujeitos adultos presentes no CMEI?
- 2) Como você caracteriza as suas relações com as crianças do CMEI?
- 3) Nota-se que as crianças evidenciam algumas características, como a fase das mordidas, os choros, assim como a falta de resposta verbal e incompreensões de regras das atividades propostas. Em sua opinião, essas características (dentre outras) influenciam seu modo de ser professora de Educação Física na educação infantil? Se sim, como?
- 4) Em sua opinião, as relações socioprofissionais mantidas no ambiente de trabalho podem influenciar o modo de ser professora de Educação Física na educação infantil?

BLOCO C – SOBRE QUESTÕES DE IDENTIDADES

- 1) Você pode dizer o que é o melhor e o mais difícil no seu trabalho como professora de Educação Física na educação infantil?
- 2) Como você se vê como professora de Educação Física na educação infantil e como você percebe que os outros sujeitos que estão no CMEI a veem como professora?
- 3) Como você definiria o seu trabalho na educação infantil?
- 4) Você trabalha em contextos educativos diferentes (CMEI e EMEF), assim, como é lidar com as singularidades de contexto escolar no dia a dia profissional? Elas podem influenciar a sua maneira de ser professora de Educação Física?
- 5) Você comentou que trabalhar no CMEI não é ser somente professora de Educação Física, mas professora de educação infantil também. Pode falar mais sobre isso?
- 6) Em sua opinião, o que caracterizaria uma professora de Educação Física na educação infantil?
- 7) Como você vê a inserção e presença efetiva dos profissionais de Educação Física na educação infantil?
- 8) Como você percebe as variadas nomenclaturas direcionadas a você, como profissional da educação: tia (que as crianças chamam), professora (referência à função docente) ou dinamizadora (nomenclatura oficial)? Há alguma outra?
- 9) As diferentes experiências profissionais que você possui contribuíram para a formação da professora que você vem sendo atualmente na educação infantil? Fale sobre isso.
- 10) Você já pensou em trabalhar somente em uma etapa da educação básica? Fale sobre isso.