



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: ENTRE INTERAÇÕES E CONDIÇÕES DE GÊNERO

Rozane Marcelino de Barros – SME Curitiba – UFPR

Adriane Knoblauch - UFPR

Claudia Vitória Hasckel Loch – PMF

Débora Marina Picinato – UDESC

Evelize Zamone Moreira – PUCSP

Ana Paula Ferreira da Silva - PUCSP

### RESUMO

Este painel está organizado a partir de três pesquisas que tratam a respeito da constituição da docência, identidade e desenvolvimento profissional docente em suas diferentes perspectivas. Todas as pesquisas foram realizadas com mulheres, professoras, com vistas à compreensão de distintas particularidades no exercício docente. O primeiro texto aborda a docência compartilhada na Educação Infantil e a constituição do *habitus* docente, tomando como referência de análise os pressupostos da teoria praxiológica de Pierre Bourdieu. Os dados revelam que há uma maneira particular de se exercer a docência nesta etapa educativa, um princípio explicativo das práticas. O segundo texto apresenta as relações construídas e instituídas no contexto da instituição de Educação Infantil. O referencial teórico que sustentou as discussões está baseado nas contribuições de Barbara Rogoff. Os resultados indicam que as interações estabelecidas entre as docentes são distintas e dependem das funções exercidas por cada profissional. Por fim, o terceiro texto revela a trajetória de mulheres que são mães e docentes e a constituição de suas identidades profissionais, ancorado no dispositivo metodológico retrato sociológico de Bernard Lahire. As conclusões revelam que a constituição da identidade docente é atravessada e incorporada como elemento definidor das trajetórias a partir da intersecção com a maternidade. Consideradas estas pesquisas compreende-se que a constituição da docência nestes casos segue demarcada pelas condições de gênero, bem como pelas diversas interações estabelecidas entre as profissionais nos campos nos quais circulam.

**Palavras-chave:** Docência Compartilhada, Interação docente, Identidade Docente.

## A DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O *HABITUS* DOCENTE

Rozane Marcelino de Barros – SME Curitiba – UFPR  
Adriane Knoblauch - UFPR

### RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado, defendida em 2024, que buscou identificar a manifestação das disposições que caracterizam um *habitus* docente próprio do profissional da Educação Infantil em seu fazer docente, bem como elencar quais aprendizagens são favorecidas e construídas a partir das relações estabelecidas entre as professoras, ao exercerem uma docência compartilhada. Autores como Nóvoa (1997), Marcelo Garcia (1997, 1999), Oliveira-Formosinho (2011), Rinaldi (2014), Setton (2009 e 2016), Tardif e Lessard (2013), Salamanca (2011) e Hoyuelos (2019) sustentaram as discussões teóricas a respeito dos temas abordados, sendo que todo o volume de dados produzidos foi analisado a partir da teoria praxiológica de Pierre Bourdieu (2011 e 2013). Os achados da pesquisa confirmam a tese de que a docência compartilhada na Educação Infantil, exercida nos CMEI's de Curitiba, configura-se como uma importante agência socializadora às professoras que neles atuam, colaborando na constituição de seus *habitus* docente, forjado a partir de um sistema de disposições híbridas. Os dados produzidos revelaram que há na EI, um jeito específico de ser professora, uma maneira particular de exercer a docência, um princípio explicativo de certas práticas.

**Palavras-chave:** Aprendizagens docentes; *Habitus* docente; Docência compartilhada.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado que foi realizada em decorrência de aproximações profissionais e acadêmicas que observaram que a docência compartilhada na Educação Infantil (EI) se caracteriza como um processo de socialização contínua, estabelecido a partir das relações sociais que as agentes professoras constituem com e no meio social.

Considerando o entendimento que o agente recebe importantes influências dos campos sociais pelos quais transita e que estas combinadas às suas experiências pessoais constituem o seu *habitus*, ao olhar para a agente professora de Educação Infantil, defende-se que existe um *habitus* que é próprio da profissional que atua nesta etapa. Pondera-se que existem diferenciações entre o fazer docente desta agente se comparado à docência exercida nas outras etapas da Educação Básica.

Tomando como referência a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, compreende-se que o *habitus* é um sistema de disposições que se relaciona aos modos de pensar, agir, sentir e perceber dos agentes, que os leva a agir de determinada forma.

A hipótese inicial sustenta que ao incorporar certas habilidades sobre o saber-fazer e o saber-ser, pertinentes ao exercício docente na Educação Infantil, combinadas às suas experiências pessoais, as professoras vão estruturando um *habitus* docente e isso se dá em virtude dos processos socializadores, vivenciados em decorrência da docência compartilhada na qual partilham e (re)constroem conhecimentos.

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa foi identificar a manifestação das disposições que caracterizam um *habitus* docente próprio do profissional da Educação Infantil em seu fazer docente, bem como elencar quais aprendizagens são favorecidas e construídas a partir das relações estabelecidas entre as professoras, ao exercerem uma docência compartilhada.

Nos caminhos metodológicos, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa com observação da docência compartilhada exercida pelas professoras em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Curitiba e realização de entrevistas com cada uma das docentes para coleta de dados. Na sequência, os dados produzidos foram observados e organizados seguindo os pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e examinados considerando a teoria praxiológica de Pierre Bourdieu.

Os pressupostos teóricos que sustentaram a pesquisa no que tange às aprendizagens docentes das professoras de Educação Infantil partem das contribuições de Nóvoa (1997), Marcelo Garcia (1997, 1999), Day (2001), Formosinho (2009), Oliveira-Formosinho (2011) e Rinaldi (2014). A discussão a respeito do *habitus* docente destas profissionais se respaldou em Pierre Bourdieu e sua teoria sociológica e nas contribuições de Setton (2009 e 2016). Já para as análises referentes à docência compartilhada nesta etapa da Educação Básica utilizou-se as contribuições de Tardif e Lessard (2013), Salamanca (2011) e Hoyuelos (2019). Todo o volume de dados produzidos foi analisado a partir da teoria praxiológica de Pierre Bourdieu (2011 e 2013), principalmente a partir dos conceitos de *habitus*, campo e capitais.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa<sup>1</sup>, apoiada nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994), com vistas à compreensão de comportamentos, ações, atitudes, crenças, valores, reveladores das aprendizagens construídas pelas professoras a partir do exercício da docência compartilhada que vão, por sua vez, se constituindo em um *habitus* docente próprio do profissional que atua na Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) conforme CAAE n 45439521.8.0000.0102 e Parecer: 4.960.447.

Para a participação na pesquisa foram escolhidos 2 (dois) CMEI's da cidade de Curitiba, pertencentes à mesma regional<sup>2</sup>, com turmas cujas professoras que atuam em duplas e/ou trios cumprissem os deveres indicados no Regimento Interno da unidade e desenvolvessem um trabalho de referência junto às crianças, atendendo aos dispositivos legais elencados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município. Nestes CMEI's foram escolhidas 6 (seis) professoras que atuavam na época<sup>3</sup> em turmas de Pré único, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Foram realizadas mais de 60 (sessenta) horas de observação em sala e entrevistas semiestruturadas com cada uma das professoras, mantendo-se o cuidado ético e salvaguardando a identidade das participantes. As observações foram registradas em um diário de campo e as entrevistas, que haviam sido gravadas com autorização das participantes, foram transcritas, utilizando-se o *software* Transkriptor. Seguindo as contribuições de Bardin (2011), todo o volume de dados foi codificado dando origem à 17 (dezesete) unidades de registro que foram agrupadas em 3 (três) grandes categorias de análise, a saber: aprendizagens docentes, *habitus* docente e docência compartilhada. Para auxiliar nos processos de codificação, bem como na identificação e organização de cada uma das unidades de registro foi utilizado o *software* Atlas.ti.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os dados produzidos para esta pesquisa foram sendo apresentados e analisados a partir dos pressupostos teóricos citados. Assim, o referencial teórico utilizado apoiou as discussões e análises de cada uma das grandes categorias de análise elencadas neste estudo.

Para as discussões relativas às aprendizagens docentes das professoras de Educação Infantil foram utilizadas as contribuições de Nóvoa (1997), Marcelo Garcia (1997, 1999), Day (2001), Formosinho (2009), Oliveira-Formosinho (2011) e Rinaldi (2014).

A respeito das aprendizagens docentes é mister destacar que tratam-se de aprendizagens múltiplas e variadas, sendo estas construídas pelas professoras durante toda a sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, pois como bem afirma Paulo Freire (1991, p. 58) “ninguém

---

<sup>2</sup> De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Curitiba “regional é área de abrangência de cada território em que a cidade está dividida administrativamente. Curitiba possui dez Regionais, destinadas a operacionalizar, integrar e controlar as atividades descentralizadas da Prefeitura pelos 75 bairros da cidade”. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-regionais/80>. Acesso em: 22 de abril de 2023.

<sup>3</sup> A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de março e junho de 2023.

começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática".

Neste sentido, Nóvoa (1997, p. 25), afirma que, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

É certo que não é só a partir de processos educativos formais que os professores constroem suas aprendizagens. Para Formosinho (2009, p. 9-10),

A aprendizagem profissional destes saberes em/para a ação docente não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização. Aliás, a formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação cotidiana do desempenho dos professores (...). A formação dos professores continua com a observação do desempenho docente dos formadores da instituição de ensino superior e com o confronto entre a sua prática docente e as suas propostas pedagógicas. Mas a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares.

Marcelo Garcia (1997) quando trata a respeito dos processos de formação docente indica que este ocorre numa perspectiva contínua e defende o uso do termo desenvolvimento profissional de professores, pois sustenta que tal perspectiva

melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCIA, 1997, p. 55).

Em outra obra, Marcelo Garcia (1999) conceitua o desenvolvimento profissional, indicando que este favorece processos reflexivos por parte dos professores de modo que tenham condições de aprender com a sua própria experiência.

Christopher Day (2001) retrata os professores enquanto agentes de aprendizagem e de mudança e também aborda a questão do desenvolvimento profissional afirmando que este processo está sujeito à vida pessoal e profissional de cada um dos docentes e que também se relaciona às políticas e contextos escolares nos quais os professores exercem sua atividade docente. Para este autor, tempo e oportunidades, além das disposições e capacidades dos professores para aprenderem com os pares, onde trabalham e com outros fora da escola, se configuram em fatores-chave para que haja um desenvolvimento profissional contínuo.

Já Oliveira-Formosinho (2011), ao pesquisar sobre a profissionalidade docente das educadoras da infância, ressalta que o desenvolvimento profissional reflete o tipo de profissionalidade evidenciado na docência da educadora. Ao determinar o conceito de

desenvolvimento profissional, a autora indica que “é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir. ...uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 133).

Por fim, mas não menos importante Rinaldi (2014) defende que o desenvolvimento profissional não deve ser visto como algo cujas qualidades sejam estáticas, imutáveis, algo que se alcança de uma vez por todas, mas sim, “como um processo, um percurso que percorremos desde que nascemos e por toda a nossa vida” (2014, p. 248).

A autora indica que estar envolvido em processos de desenvolvimento profissional implica estar em permanente estado de investigação. Sustenta e defende que o desenvolvimento profissional se constrói em processos de relação com outros agentes, fundamentados nos valores escolhidos, elaborados e partilhados em conjunto.

A partir das contribuições destes autores, entende-se que estar em um processo de desenvolvimento profissional implica estar em constantes processos de aprendizagem.

As discussões a respeito do *habitus* docente evidenciado na docência compartilhada das professoras de EI se respaldaram em Pierre Bourdieu e sua teoria sociológica e nas contribuições de Setton (2009 e 2016).

Segundo Bourdieu (2013, p. 87) o *habitus* é um,

sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

Neste sentido o *habitus* pode ser entendido como uma matriz cultural internalizada, compreendendo-o como um sistema de disposições que envolvem os modos de pensar, sentir, agir e perceber que leva os agentes a procederem de determinadas maneiras. Considerando-se o processo de socialização aos quais são submetidos os agentes, tais disposições vão sendo assimiladas a partir da interiorização das estruturas sociais, o que Bourdieu (2013) nomeia como estruturas estruturadas, ou seja, aquilo que está no meio social e é absorvido pelo agente.

Para Bourdieu, estas estruturas estruturadas passam a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, as disposições adquiridas tornam-se duráveis e transferíveis, funcionando assim, como um princípio gerador e organizador das práticas, sendo que aquilo que é interiorizado pelo agente é também transferido por ele em diferentes campos. Num sistema de

relações objetivas estabelecidas pelos agentes ocorre a interiorização das disposições que passam a estruturar o comportamento e as percepções destes agentes.

Ao tratar sobre este conceito, Setton (2002) esclarece que,

Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predis põe os indivíduos a fazerem suas escolhas (SETTON, 2002, p.61).

Quando ingressa no campo social docente a agente professora carrega consigo sua identidade pessoal e ao desenvolver uma atuação semelhante com as demais agentes atuantes no mesmo campo, passa a reproduzir as estruturas sociais próprias deste campo. Ao reproduzi-las, vai construindo também uma identidade profissional que está relacionada ao coletivo, às aprendizagens e trocas estabelecidas entre os pares, por meio de processos de socialização.

Pode-se afirmar que o professor é um agente social, fruto de várias interações estabelecidas entre vários outros campos sociais e, portanto, traz consigo estruturas incorporadas que influenciarão a sua práxis no âmbito escolar. No processo de socialização no e com o meio social, com especial destaque à escola, a professora vai ao mesmo tempo estruturando e modificando seu *habitus*.

Neste sentido, concorda-se com Setton (2016, p. 54) quando afirma que

A experiência de socialização vivida em formações sociais como a brasileira impõe pensar os *habitus* como mais que plurais, eles podem ser produto de experiências de socialização particulares, ou resultado de valores identitários oriundos de muitas matrizes de cultura, mas nem por isso são incongruentes ou contraditórios, **são compostos por disposições híbridas** (grifos nossos).

Ao abordar sobre o processo de socialização engendrado pelas formações modernas a que se submetem os agentes, Setton (2009) infere que se trata de um espaço plural de múltiplas relações sociais. São as disposições híbridas adquiridas a partir da socialização nos diferentes campos sociais e por meio de diferentes agências socializadoras que tendem a forjar um *habitus* nos e dos agentes.

Em se tratando do *habitus* docente das professoras da EI, entende-se que este se revela nos seus saberes e fazeres e, muitas vezes, é constituído justamente pelo compartilhamento de umas com as outras no cotidiano das instituições; o *habitus* docente, assim entendido, diz respeito ao ato docente.

Por fim, para as análises referentes à docência compartilhada utilizou-se as contribuições de Tardif e Lessard (2013), Salamanca (2011) e Hoyuelos (2019).

Tardif e Lessard (2013, p. 275) expressam a compreensão de a que a docência é “uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro”. Destaca-se que a ação docente na EI não é desenvolvida de maneira solo. Em decorrência do número de crianças por turma e profissional, estabelecido em legislação própria e das condições de bebês e crianças pequenas, público-alvo da EI, os professores trabalham em parceria.

Alfredo Hoyuelos escreveu sobre o trabalho da dupla educativa, entendendo-a como uma docência que se faz em parceria, com trocas e compartilhamentos que rompem com o penoso isolamento da profissão dos professores, na busca pela instauração de “uma nova forma de cultura e de civilização, uma abertura para ver de modo diferente... uma nova forma de conceber a escola, para evitar a terrível ruína dos docentes, da própria identidade vital e profissional” (HOYUELOS, 2019, p. 119).

No mesmo viés com o propósito de discutir a respeito de um trabalho docente que se faz em duplas e/ou trios, com vistas a um aprimoramento da profissão, a um trabalho em redes, nas quais se valorizam as relações humanas, Salamanca (2011, p. 95, tradução nossa)<sup>4</sup>, escreve que “o trabalho educativo em dupla nasce da necessidade de encontrar mãos que busquem mudanças contínuas em direção ao aprimoramento da profissão, apoio em redes, um verdadeiro trabalho em equipe, relações humanas (sociais e afetivas), formação contínua e aberta à mudança”.

Em nosso país, o termo docência compartilhada, que abarca a ideia de partilhar o trabalho e as responsabilidades na educação e cuidado dos bebês e crianças da EI, surge a partir da realização de pesquisas acadêmicas que investigaram as ações conjuntas entre professoras e suas auxiliares. São elas, Duarte (2011), Gonçalves (2014) e Camilo (2018). No entanto, no caso de Curitiba, diferentemente do que ocorre em outros locais, destaca-se que as professoras de EI compartilham suas docências exercendo as mesmas funções e com as mesmas responsabilidades, não há professoras e auxiliares, mas são todas docentes com formações específicas e, entre as participantes, todas contratadas por meio de concurso público. Além disso, desempenham essas atividades simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo e com o mesmo grupo de crianças.

---

<sup>4</sup> SALAMANCA, C. Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, [S. l.], n. 42, 2011. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/267>. Acesso em 6 de novembro de 2023.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme já mencionado, na análise dos dados produzidos nesta pesquisa foram elencadas 3 (três) grandes categorias de análise e 17 (dezesste) unidades de registro subdivididas nestas categorias. O quadro abaixo evidencia cada uma delas.

**QUADRO 1 – UNIDADES DE REGISTRO AGRUPADAS NAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

<b>APRENDIZAGENS DOCENTES</b>	<b>DOCÊNCIA COMPARTILHADA</b>	<b>HABITUS DOCENTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagens com os pares</li> <li>• Aprendizagens externas</li> <li>• Partilha como fonte de aprendizagens</li> <li>• Similaridade nas ações desenvolvidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em duplas e/ou trios</li> <li>• Partilhas pessoais</li> <li>• Decisões coletivas</li> <li>• Ocorrência de disputas</li> <li>• Questões democráticas</li> <li>• Modos organizativos: laborais e funcionais</li> <li>• Atitudes colaborativas</li> <li>• Complementaridade de papéis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maternal</li> <li>• Feminização</li> <li>• Cuidado</li> <li>• Relações afetivas</li> <li>• Ensinar e aprender</li> <li>• Brincante</li> </ul>

FONTE: Dados da pesquisa

Nota: Dados trabalhados pelas autoras.

A respeito das aprendizagens docentes, algumas destas foram elencadas pelas professoras nos momentos de conversas nas entrevistas e outras foram identificadas a partir da observação de seu exercício docente, registradas no Diário de campo. Dada a limitação deste texto, selecionou-se apenas uma das unidades de registro para compartilhamento.

Sobre a Similaridade nas ações desenvolvidas há o entendimento de que quando as professoras atuam juntas acabam por apresentar certas similaridades nas ações que desenvolvem. Isto pode ser evidenciado na prática docente e até mesmo anunciado pelas professoras quando confrontadas.

A fim de ilustrar estas formas de aprendizagem, apresenta-se a cena ocorrida no CMEI A, registrada no Diário de campo:

*Ana chega à sala por volta das 7h45. As duas professoras presentes revezam entre a atenção às crianças e receber as que chegam. Algumas crianças ainda choram neste momento da entrada. Neste caso, para algumas crianças que ainda choram as professoras (todas têm o mesmo hábito) pegam as crianças no colo, abraçam, as colocam nos ombros e fazem carinho passando as mãos em suas costas, sempre com os mesmos movimentos (Diário de campo, CMEI A, 2022).*

Destaca-se que cada professor tem um jeito, um modo, muito próprio de se organizar em sala, de se movimentar nos espaços, de se relacionar com as crianças e educandos, de utilizar os diferentes materiais pedagógicos disponíveis, um modo que se constitui quase que como uma segunda pele profissional (NÓVOA, 2007).

No entanto, pela convivência diária a partir de uma docência que se faz compartilhada com outros agentes no espaço educativo, esses modos vão sendo partilhados, aprendidos, admirados e vai se tecendo uma nova docência, um novo jeito de se fazer aquilo que sempre se fez. Uma aprendizagem, um *habitus* docente, muito próprio dos agentes professores da etapa da Educação Infantil.

Entendendo que há uma relação de interdependência entre as diferentes agências socializadoras pelas quais circula o agente e que estas contribuem para que um *habitus* com disposições híbridas seja forjado, foram evidenciadas na prática docente das agentes professoras da EI em Curitiba, as seguintes disposições: feminização, maternal, cuidado, relações afetivas, ensinar e aprender e brincante.

No que tange às relações afetivas, o enfoque dado nesta dimensão é justamente o da relação, numa perspectiva do quanto tanto professoras como crianças podem e são afetadas por este encontro.

Como dimensão do *habitus* docente as relações afetivas também se fizeram presentes nas ações, posturas, pensamentos e verbalizações das agentes professoras pesquisadas. Destaca-se a seguinte situação observada.

No momento de recepção das crianças, as que chegam chorando são acalentadas por Alba e Ana que revezam entre o atendimento à porta e o acolhimento das crianças em seus colos. André, criança diagnosticada com TEA, chega e os dois colos estão ocupados. Ele fica observando e na primeira oportunidade, senta-se no colo de Alba e logo é acariciado e beijado por ela, que demonstra muito carinho e afeto nesta ação (Diário de campo, CMEI A, 2022).

Bourdieu (2011) aponta que as necessidades vivenciadas pelos agentes se convertem em disposições geradoras de práticas e percepções que vão dando sentido às práticas engendradas. Quando são observadas as relações afetivas que vão se constituindo na EI nota-se que tais práticas são marcas desta etapa educativa e não ocorrem de maneira tão intencional em outras etapas da Educação Básica, o que leva a inferir que há um *modus operandi* específico desta etapa educacional; prática geradora do *habitus* docente.

Em se tratando da docência compartilhada alguns aspectos ficaram evidentes durante a pesquisa, tanto na prática docente das agentes professoras quanto nos relatos que estas fizeram

durante as entrevistas. São eles: partilhas pessoais, decisões coletivas, trabalhos em duplas e/ou trios, questões democráticas, ocorrências de disputas, modos organizativos laborais e funcionais, complementaridade de papéis e atitudes colaborativas.

Observando-se o trabalho em duplas e/ou trios, destaca-se que a comunicação deve ser efetivas entre as profissionais a fim de que tudo seja partilhado e as informações, bem como decisões sejam tomadas por todas as envolvidas no processo educativo. A esse respeito a professora Ellen (CMEI E) afirma que

Tudo a gente conta uma pra outra. Olha, tanto, alguma coisa de encaminhamento, saúde, febre, qualquer coisa a gente procura sempre conversar entre nós três. Tem que ter um diálogo se não uma chega, do nada não sabe o que está acontecendo e acho que isso é muito chato. Ainda mais eu com a Eliane que nós ficamos a tarde inteira juntas, né? Então a gente passa pra Eva no outro dia de manhã o que aconteceu a tarde, o que que mudou, o que houve, se alguém quebrou algum brinquedo, se alguém entupiu o vaso, se alguém... (Professora Ellen, CMEI E).

Ao tratar a respeito da importância da comunicação entre as professoras, Hoyuelos (2019, p. 140) indica que “é preciso conversar muito, sistematizar o diálogo, para que tudo seja compartilhado”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a Educação Infantil enquanto uma etapa educativa pode-se perceber que trata-se de um espaço estruturado de posições ocupadas por diferentes agentes que vivem e convivem em um espaço de lutas, cujo objetivo é a apropriação do capital específico do campo. As investigações realizadas também permitiram a identificação de um *habitus* próprio dos agentes que ocupam este campo.

Os dados permitiram identificar que ao exercerem uma docência compartilhada na EI de Curitiba, as professoras vão construindo e partilhando diferentes aprendizagens. Os dados revelam que as aprendizagens docentes são múltiplas e variadas, oriundas de diferentes agências socializadoras, forjando nas agentes professoras um *habitus* com disposições híbridas.

As aprendizagens docentes se constroem e potencializam a partir dos processos socializadores vivenciados pela agente professora. É mister destacar que, ao conviver cotidianamente com seus pares, partilhando a docência na EI, em Curitiba, as agentes professoras encontram-se em constantes processos de socialização, pois podem e vão aprender umas com as outras. Neste sentido, um *habitus* docente vai sendo forjado entre elas, *habitus* este que se relaciona a uma matriz cultural que vai sendo paulatinamente incorporada pelas



XXII ENCONTRO DE AGENTES PROFESSORAS, FORMANDO UM SISTEMA DE DISPOSIÇÕES RELATIVOS AOS MODOS DE PENSAR, AGIR, SENTIR, PERCEBER QUE AS LEVA A AGIREM DE DETERMINADAS MANEIRAS, OU SEJA, A EXERCEREM SUAS DOCÊNCIAS SEGUINDO ALGUNS MODOS.

Assim, na intenção de identificar disposições de um *habitus* docente, os dados produzidos revelaram que há na EI, um jeito específico de ser professora, uma maneira particular de exercer a docência, um princípio explicativo de certas práticas, que decorre das especificidades da criança e da própria etapa educativa, mas também dos constantes processos de socialização a que são submetidas as professoras, incluindo aí, a docência compartilhada.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto, 1994.

BOURDIEU, P. O Senso Prático. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011c.

CAMILO, R. da C. Docência Compartilhada Na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade. 2018. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DUARTE, F. Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. 288p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FORMOSINHO, J. (coord.) Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

GONÇALVES, F. A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente. 2014. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

HOYUELOS, A. Compartilhar o trabalho a dupla educativa. In: HOYUELOS, A. RIERA, M. A. Complexidades e relações na Educação Infantil. tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo : Phorte, 2019.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 3 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997, p. 51-76.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 3 ed. Lisboa : Nova Enciclopédia, 1997, p. 13-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 133-167.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SALAMANCA, C. Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, [S. l.], n. 42, 2011. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/267>. Acesso em 6 de novembro de 2023.

SETTON, M. G. J. Socialização e cultura: ensaios teóricos. São Paulo: Annablume, 2ª ed. 2016.

SETTON, M. G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 296-307, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/44MPvYzxwG4bGb8bYTVmXJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 de outubro de 2023.

SETTON, M da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2002. n° 20. p. 60-70.

TARDIF, M. LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. trad. João Batista Kreuch. 8. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

## A INTERAÇÃO DOCENTE NOS GRUPOS DE ATUAÇÃO E AS (IM)POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA

Claudia Vitória Hasckel Loch – PMF  
Débora Marina Picinato – UDESC

### RESUMO

O texto é resultado de uma dissertação defendida em 2021, que teve como objetivo analisar como as professoras compreendem as relações construídas e instituídas no contexto da instituição de Educação Infantil. O município de Florianópolis foi o campo do estudo e como metodologia, contamos com uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, assim, por meio de um questionário online, ouvimos profissionais de uma unidade de Educação Infantil Pública. Para discutir os conceitos abordados dentro desta temática, nos ancoramos nos estudos de Barbara Rogoff, discutindo o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da participação dos indivíduos nas práticas e tradições culturais nas comunidades em que vivem. Diante dos dados gerados, foi possível concluir que as interações ocorrem de formas distintas nos contextos educativos, dependendo das funções exercidas por cada profissional no contexto institucional, ou seja, as interações acontecem somente entre algumas docentes do grupo de atuação e, sendo assim, essas interações adquirem um caráter de trocas de informações, entretanto, sem caráter formativo ou que possibilite a construção da documentação pedagógica. Por conseguinte, ficou manifesta a necessidade de uma nova organização institucional com uma estrutura de rotina docente diferenciada, para a garantia de tempos institucionais de encontros de planejamentos entre as profissionais possibilitando uma docência mais interativa e compartilhada.

**Palavras-chave:** Interação docente, Docência. Grupo de atuação.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo integra o Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas, vinculado ao Laboratório de Educação e Infância (Laborei) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Resultou de uma pesquisa de Mestrado<sup>5</sup>, defendida em 2021, que buscou discutir o conteúdo das interações estabelecidas entre as profissionais docentes de um grupo de atuação na Educação Infantil. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como as professoras percebiam as relações instituídas e construídas no contexto da Educação Infantil, analisando

---

<sup>5</sup> Título da pesquisa: “Interação entre pares: As relações construídas e as formas de comunicação entre os adultos em uma instituição de Educação Infantil”. Termo de autorização pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) conforme CAAE n 2 28637819.8.0000.0118 e do Parecer: 3.889.938.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ENHED) como essas interações contribuem para a sistematização da documentação pedagógica e para as práticas educativas cotidianas, através da docência compartilhada<sup>6</sup>.

A pesquisa foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, buscando ouvir as profissionais docentes, nomeadamente a professora referência e a professora auxiliar de ensino, dos diversos grupos de uma unidade de Educação Infantil. A organização do trabalho docente nas instituições educativas pertencentes a essa rede municipal ocorre por meio de grupos de atuação, onde diferentes profissionais partilham a docência com um mesmo grupo de crianças. Nessa configuração, “a professora referência e a professora auxiliar de ensino atuam alternadamente com o mesmo grupo, sendo corresponsáveis pelo trabalho docente por meio da docência compartilhada” (Loch, 2021, p. 66).

Para discutir os conceitos abordados, utilizou-se os estudos de Barbara Rogoff (1988; 2005), que explora o desenvolvimento e a aprendizagem a partir dos conceitos de participação guiada-orientada e aprendizado, baseando-se na participação dos indivíduos nas práticas e tradições culturais de suas comunidades. Para aprofundar a temática das interações entre os profissionais, consideramos necessário discutir e aprofundar a concepção de docência e as especificidades da docência na Educação Infantil. Para isso, foram utilizados os trabalhos de Tardif (2002) que define o professor como alguém que detém um certo conhecimento, cuja função é “transmitir esse saber a outros” (Tardif, 2002, p. 31). E para adensar as discussões acerca das especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, nos reportamos a Cerisara (1999), quando ressalta que as intencionalidades das propostas pedagógicas devem ter como propósito o desenvolvimento integral das crianças pequenas “envolvendo os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais” (Cerisara, 1999, p. 16).

## **METODOLOGIA**

Considerando que as relações pedagógicas entre as docentes seguem uma lógica interativa, adotamos uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, conforme os estudos de Bogdan e Biklen (1994). A pesquisa previa a observação direta no campo dos processos interativos entre os profissionais, entretanto, com o início da pandemia de Covid-19, no começo

---

<sup>6</sup> A terminologia “docência compartilhada” é utilizada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que foi campo do estudo, pois, diferentes professoras (grupo de atuação) “partilham” da docência de um mesmo grupo de crianças na Educação Infantil. O grupo de atuação é formado pela professora referência, professora auxiliar de ensino, auxiliar de sala, professora de Educação Física e ainda, professora de Educação Especial.

de 2020, foi necessário repensar os caminhos metodológicos deste estudo. Ao invés da observação direta, optou-se por desenvolver um instrumento que facilitasse a geração de dados. Assim, foi elaborado um questionário online, que buscou conhecer a formação profissional das participantes, as concepções sobre docência, as formas de comunicação e as estratégias utilizadas para compartilhar seus saberes e propostas pedagógicas nos seus grupos de atuação. A pesquisa contou com a participação de 33 profissionais atuantes na unidade de Educação Infantil, respeitando os critérios éticos da pesquisa e mantendo o anonimato das participantes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As interações nos espaços institucionais, visando construir e sistematizar a documentação pedagógica, envolvem um processo coletivo, embora cada docente tenha seus processos individuais que buscam objetivos coletivos. A docência é vivenciada conforme as experiências anteriores de cada sujeito, considerando suas práticas sociais e a função desempenhada dentro desse espaço, “com papéis variados e complementares e até mesmo conflitantes entre si” (Rogoff, 2005, p. 233).

Em seus estudos, Rogoff (1998) busca demonstrar o "todo" dentro de suas estratégias de análise, considerando o meio social e cultural como formador do sujeito e de suas relações. Para essa autora, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem numa dinâmica relacional entre a comunidade e os sujeitos, desenvolvendo-se por meio da "participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam" (2005, p. 21). Ela também analisa a participação dos sujeitos em três planos analíticos distintos: i) a apropriação participativa (plano pessoal), ii) a participação guiada/orientada (plano interpessoal) e iii) o aprendizado (plano comunitário). Esses processos são inseparáveis e mutuamente constituintes, e a participação guiada se apresenta como sendo um “[...] envolvimento mútuo dos indivíduos e seus companheiros sociais, comunicando e coordenando os seus envolvimento à medida que participam na atividade coletiva socioculturalmente estruturada” (Rogoff, 1998, p. 129).

Na esteira desse pensamento, podemos aludir que as interações são mediadas pelos valores, habilidades e práticas das comunidades, por meio do uso de instrumentos culturais que se fazem presentes nas instituições. Assim sendo, o conceito de aprendizado foca na “estrutura institucional e nas tecnologias culturais da atividade intelectual” (Rogoff, 1998, p. 126). O aprendizado, portanto, ocorre entre indivíduos com conhecimentos diferenciados em situações interativas.

na realização da pesquisa foram o conceito de docência (Tardif, 2002; Cerisara, 1999) e o conceito de tempo (Elias, 1998). A docência na Educação Infantil possui especificidades próprias da faixa etária das crianças. Ou seja, a docência se dá na relação direta com o tempo, entendido como um “instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas” (Elias, 1998, p. 7).

Por conseguinte, é importante considerar que as relações que acontecem dentro de uma instituição de Educação Infantil ocorrem por meio das interações, e que possuem alguns objetivos em comum, dentre eles, a construção da documentação pedagógica e o desenvolvimento da docência junto às crianças.

Considerando os objetivos deste estudo acerca das interações entre as profissionais docentes dentro do espaço institucional da Educação Infantil, destacamos que tais interações interferem e modulam as práticas docentes. Destarte, salientamos que a reconfiguração da docência no município de Florianópolis, após a criação dos grupos de atuação, fez com que a atuação da professora deixasse de ser individualizada, assumindo um caráter mais coletivo e compartilhado.

Deste modo, analisaremos a seguir os dados obtidos por meio do questionário aplicado com as profissionais docentes, no que tange às interações estabelecidas no cotidiano escolar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos dados que emergiram dos questionários aplicados com as professoras referências, professoras auxiliares de ensino, professoras de Educação Física, professora de Educação Especial e as auxiliares de sala, realizamos o cotejamento das percepções e compreensões que as profissionais possuem sobre as relações e interações construídas e instituídas nos grupos de atuação, com o referencial teórico escolhido para ancorar o estudo.

Dessa forma definimos por quatro categorias de análise, quais sejam: **Aprendizado, Participação Guiada/Orientada, Docência na Educação Infantil e Tempo**. Todavia, é importante destacar que tais categorias emergem de uma discussão central que perpassa pelo objeto deste estudo: as interações. Diariamente, as profissionais estabelecem uma infinidade de interações nos espaços educativos, e é na sala referência que os processos interativos têm maior incidência.

Apesar de considerarmos que a sala referência é permeada por diferentes interações que envolvem adultos e crianças, daremos ênfase aqui às relações estabelecidas entre as docentes. As profissionais do grupo de atuação que dividem a docência, professora referência

XXII ENCONTRO DE PROFESSORES AUXILIARES DE ENSINO, possuem papéis similares e revezam-se nas atividades docentes, imbuídas das mesmas responsabilidades quanto ao cuidado e a educação das crianças.

Defendemos a perspectiva de que a docência na Educação infantil difere da docência em outras etapas de ensino, devido a especificidades da faixa etária atendida, que requer um olhar para a indissociabilidade do cuidar e educar, organizando processos significativos, que respeitem os direitos fundamentais das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) definem no art. 4º, o caráter das especificidades das propostas pedagógicas nesta etapa de ensino:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009)

Neste sentido, a documentação pedagógica assume fundamental importância na garantia de uma educação de qualidade para as crianças atendidas na Educação Infantil. Segundo Loch (2021) a “observação, o registro, o planejamento e avaliação auxiliam e orientam o desenvolvimento do trabalho docente, contribuindo para demarcar a intencionalidade das práticas pedagógicas”. (Loch, 2021 p. 83) Desta forma, as interações articuladas entre os profissionais do grupo de atuação não podem ser tratadas como as demais interações com outros sujeitos da comunidade educativa, pois essas possuem objetivos distintos das demais, e têm em comum a responsabilidade sobre o planejamento da prática educativa.

Desse modo, a análise das categorias já aqui citadas, partiram das manifestações das profissionais sobre as interações travadas entre elas e o cotejamento com os conceitos de Barbara Rogoff.

No que se refere à primeira categoria analisada, no diálogo com os referenciais, compreendemos que o **aprendizado** se dá em rede, sendo esse o conjunto das interações estabelecidas entre os sujeitos com conhecimentos culturais diferenciados, ou seja, entre sujeitos com maior ou menor experiência.

A **participação guiada/orientada** é constituída pelas interações e os acontecimentos do dia a dia, mediados pelos materiais e combinações coletivas que são definidas pelos próprios participantes. Pois bem, a partir da criação dos grupos de atuação, a **docência** na Educação Infantil estruturou-se sob uma nova configuração, pois dois profissionais docentes dividem a docência com o mesmo grupo de crianças em dias alternados. Deste modo, encaminhou-se a profissionalização docente sob uma nova ótica, que *a priori*, expandiu as possibilidades de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS

trocas e interações entre as profissionais, mudando para a perspectiva de uma docência compartilhada.

Entretanto, as condições estruturais para o compartilhamento das questões pedagógicas entre os diferentes profissionais não foram efetivadas. As manifestações das profissionais indicaram que a falta de **tempo** coletivo, sistematizado e institucionalizado para o exercício da docência dificultou a constituição de interações mais robustas entre elas. Isso facilitaria e promoveria a organização dos planejamentos e demais elementos curriculares constitutivos da docência em conjunto.

Essa questão pode ser ilustrada pelo relato de uma professora, quando nos diz: *“São realizados encontros com as profissionais dos grupos de atuação (Ex: professores grupos três), mas não é possível reunir todas em razão do atendimento às crianças. As auxiliares de sala comumente não participam dessas reuniões (...)”*.

As profissionais, ao estabelecerem interações, tanto paralelas, quanto distais, têm como objetivo e finalidades a comunicação e a interação entre os pares que participam da atividade social, regulando a sua atuação, assim como a da outra profissional. Isso indica que a rede interacional entre as profissionais ainda não está posta, pois, em alguns momentos, as interações acontecem somente entre algumas docentes do grupo de atuação. Essas interações adquirem um caráter de trocas de informações sobre o cotidiano, imposto pelas necessidades imediatas dos profissionais comunicarem algo entre si. Entretanto, sem caráter formativo ou que possibilite a construção da documentação pedagógica.

Uma professora relatou também que as interações ocorrem a todo momento, mas com mais qualidade quando as crianças dormem. Devido à falta de espaços e tempos dedicados às interações, as profissionais utilizam os momentos das ações rotineiras para interagir e pensar em estratégias para o trabalho educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações estabelecidas no dia a dia educativo e o seu conteúdo balizam as relações estabelecidas entre as profissionais no cotidiano, trazendo implicações para o desenvolvimento da docência nessa etapa educativa. Além disso, possuem papel primordial para a realização do trabalho docente, modulando as práticas e engendrando a organização da documentação pedagógica.

Com relação aos dados obtidos e que foram cotejados com os conceitos de Barbara



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ATUALIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES

Rogoff, podemos concluir que as interações ocorrem de formas distintas nos contextos educativos, dependendo das funções exercidas por cada uma delas no contexto institucional. E os processos interativos que ocorrem entre as profissionais do grupo de atuação, mesmo aqueles mediados por meio das tecnologias envolvem a participação guiada/orientada proposta por Barbara Rogoff.

Com relação ao conceito de aprendizado, discutido por essa autora, concluímos que as interações estabelecidas entre as profissionais no cotidiano educativo, devido às condições objetivas no qual estão submetidas, ainda não assumiram um caráter de aprendizado. (Rogoff, 1998, 2005).

Dessa forma, é necessária uma nova organização institucional com uma estrutura de rotina docente diferenciada, garantindo tempos institucionais de encontros de planejamentos entre as profissionais, possibilitando uma docência mais interativa e compartilhada.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Original Ed. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?*. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-21, 1999.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 168 p. Tradução de Vera Ribeiro.

LOCH, Cláudia Vitória Hasckel. *Interação entre pares: As relações construídas e as formas de comunicação entre os adultos em uma Instituição de Educação Infantil*. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

ROGOFF, Bárbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James W; RIO, Pablo del; ALVAREZ, Amélia. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-142.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Jones & Bartlett, 2005. 358 p.



XXII ENCONTR

TARDIF, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* Petrópolis: Vozes.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **IDENTIDADE DOCENTE E GÊNERO – A RELAÇÃO ENTRE MATERNIDADE E DOCÊNCIA**

Evelize Zamone Moreira – PUCSP  
Ana Paula Ferreira da Silva - PUCSP

### **RESUMO**

O presente artigo trata sobre a identidade profissional de professoras, tomando como objeto central de análise a trajetória de mulheres que são mães. A pergunta que orientou a pesquisa é como a maternidade influencia na trajetória de profissionalização e na constituição da identidade docente das mulheres? O objetivo da pesquisa é compreender os elementos constituintes da identidade docente como resultado dos processos de socialização da professora que é mãe. O aporte teórico fundamenta-se na relação entre identidade docente, formação e profissionalização, considerando o estudo sobre gênero como categoria de análise. Metodologicamente foi selecionado o dispositivo Retratos Sociológicos, de Bernard Lahire, por considerar que as entrevistas semiestruturadas abordam aspectos da vida familiar, escolar, trabalho, socialização e maternidade, permitindo, assim, captar a maneira de ver, sentir e agir em diferentes domínios da vida. Como se trata de entrevista de profundidade, os dados referem-se aos relatos de duas mulheres-mães-professoras. Os resultados demonstram que a maternidade se torna prioridade na vida dessas mulheres, independente do desejo da maternidade ou da importância que a vida profissional ocupava antes de se tornarem mães. Há influência nas relações profissionais tanto sobre a credibilidade que a maternidade garante às professoras da Educação Infantil e anos iniciais quanto na compreensão da rotina doméstica pelas professoras. Conclui-se que a constituição da identidade docente é marcada e incorporada como elemento definidor das trajetórias a partir da intersecção com maternidade nas histórias de vida das professoras sem, no entanto, significar pré-requisito para o exercício da docência.

**Palavras-chave:** Identidade Docente, Maternidade, Profissionalização.

### **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a trajetória de mulheres que são mães e docentes e a constituição de suas identidades profissionais a partir das histórias de vida, percurso de formação inicial, entrada e permanência na profissão.

A pergunta que direcionou o desenvolvimento da pesquisa considera que as trajetórias de formação e profissionalização dos sujeitos em geral e das mulheres em específico, são marcadas e estão amalgamadas com a história de vida e, portanto, indaga: como a maternidade influencia na trajetória de profissionalização e na constituição da identidade docente das mulheres?

O objetivo da pesquisa é compreender os elementos constituintes da identidade docente como resultado dos processos de socialização da professora que é mãe. Para tanto, elegeu-se como instrumento de coleta e organização dos dados o dispositivo metodológico proposto por

XXII ENCONTRO NACIONAL DE SOCIOLOGIA (XXII ENDSOC) 2014

Lahire (2004) dos retratos sociológicos, que consiste na realização de entrevistas semiestruturadas abordando aspectos da vida familiar, escolar, trabalho, socialização e maternidade, que permitam captar a maneira de ver, sentir e agir em diferentes domínios da vida.

A análise da identidade docente tem como apoio teórico as contribuições de Dubar (2005) e Nóvoa (1995) sobre a constituição da identidade docente como resultado da socialização. No que se refere à formação, trajetória e profissionalização docente os estudos de Imbernón (2009). Com a intenção de discutir a condição feminina na sociedade, Bourdieu (2003) e seus estudos acerca da subordinação feminina. Compõem também o corpo teórico do recorte da pesquisa apresentada neste artigo, Apple (1998) e seu estudo sobre trabalho docente e gênero como categoria de análise Scott (1990) e feminização do magistério em Almeida (1998).

## **METODOLOGIA**

Com a intenção de compreender os elementos constituintes da identidade docente como resultado dos processos de socialização da professora que é mãe, a decisão pela metodologia da pesquisa passou pela necessidade de reunir elementos de diferentes momentos e esferas da vida dessas mulheres, que possibilitassem observar suas maneiras de sentir, pensar e agir em situações vivenciadas ao longo da trajetória.

Para tanto, foi selecionado o dispositivo metodológico Retrato Sociológico, elaborado por Lahire (2004), que consiste na realização de entrevistas semiestruturadas e exaustivas com diferentes sujeitos, investigando domínios e tempos distintos que reflitam comportamentos, maneiras de pensar e sentir, elementos que explicam as decisões e escolhas tomadas ao longo da vida. Tal proposta metodológica exige a organização de grades temáticas que tratam sobre as trajetórias familiar, de escolarização, de profissionalização e de socialização, tornando-se matrizes socializadoras que contemplam o universo da constituição identitária dos sujeitos.

Este procedimento busca alcançar os *habitus* que impulsionaram as ações práticas relacionadas, como um princípio de escolha não escolhido. O *habitus* está presente consciente ou inconscientemente nas ações práticas do cotidiano do sujeito, no seu modo de perceber o mundo e nas suas escolhas. Cada pessoa tem uma trajetória e um papel singular, com necessidade histórica de se relacionar com o mundo. Tem internalizado uma combinação de esquemas que são estruturados por meios sociais vivenciados no passado e estruturantes das representações e das ações praticadas no presente.

Assim, reconhecer as disposições das quais os agentes são portadores de acordo com sua experiência de vida e socialização exige um esforço interpretativo de comportamentos, opiniões e decisões recorrentes. “Uma disposição não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas”. (Lahire, 2004, p.30)

A escolha das entrevistadas fundamentou-se na relação entre maternidade e docência que parece ser mais valorizada, ou quase requerida, às profissionais que atuam principalmente Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Desse modo, foram selecionadas duas mulheres mães e docentes, que atuam ou atuaram em algum momento da sua trajetória nesses níveis de ensino da Educação Básica. Foram utilizados como critérios para seleção: o tempo de carreira superior a dez anos, o que sugere que já passaram das condições precárias do início da carreira e já possuem experiências estabelecidas; e filhos com pelo menos dois anos de idade. A primeira entrevistada tinha três filhas e a segunda, duas filhas na época das entrevistas.

O roteiro de entrevista foi organizado em cinco grades temáticas: família, escola, trabalho, socialização e lazer, que totalizaram 70 questões. Abordam aspectos vivenciados pelas pesquisadas ao longo da sua trajetória de vida, a fim de realizar um retrato da realidade dessas mulheres com suas experiências sociais em diferentes contextos. Outro grupo composto por 25 questões foi organizado com a intenção de explorar aspectos familiares, sociais e profissionais especificamente relacionados com as diferentes maternidades.

As singularidades presentes nas histórias de vida dessas mulheres, suas escolhas ao longo dos processos de formação e profissionalização e os diferentes caminhos percorridos desde a gestação até a conciliação da maternidade com a docência orientaram as análises.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Segundo Dubar (2005), identidade é resultado do processo de construção histórica e social de característica singular, permanente e dinâmico, desde a infância e ao longo da sua existência que incorpora normas, comportamentos, valores e crenças, que possibilitam a integração social enquanto compõe a sua própria identidade. Ao buscar compreender as trajetórias de mulheres, professoras, mães ao longo de suas vidas, por experiências que forjam suas identidades desde a mais tenra infância, o conceito apresentado pelo autor oferece elementos analíticos que ajudam na compreensão desta pesquisa.

... sua identidade “nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”, pois pressupõe uma dualidade social, ou seja, uma “identidade para si” e uma “identidade para o outro”. Essas são inseparáveis, porque a identidade de si está relacionada ao reconhecimento e ao olhar do Outro para saber quem é e, ao mesmo tempo, problemáticas, pois a experiência vivida pelo Outro nunca é a mesma vivida pelo Eu.

A opção por pesquisar mulheres, professoras e mães, considerando o contexto brasileiro de profundo acirramento de forças políticas que interpelam as vidas das mulheres, colocam em constante questionamento os saberes das professoras e estabelecem padrões e modelos fixos de maternidade se torna cada vez mais importante para compreender, analisar e realizar pesquisas que trazem ao centro do debate as trajetórias de vida e as identidades.

A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades reais às quais os indivíduos aderem. Ela pode ser analisada em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada como de ruptura implicando conversões subjetivas. (Dubar, 2005, p.140)

O processo dinâmico de formação identitária pressupõe que possa haver acordos, desacordos e negociações entre os processos biográficos e relacionais. O primeiro refere-se à identidade vivenciada, sexual, étnica, de classe social na relação com seus pais e na relação com a escola, seus professores e colegas; o processo relacional é composto pela participação em atividades coletivas e comunidades e pelas relações de trabalho. Na formação de mulheres, esse processo pode ser visto com elementos específicos e até diferenciados quando cotejados com trajetórias de homens. É importante, em alguma medida, destacar que as estruturas sociais impõem impactos diferentes em todos os atores sociais que compõem e se relacionam com essas estruturas, de forma que mulheres, mulheres pobres, mulheres pobres negras, por exemplo, podem revelar impactos distintos da percepção social e na construção da própria identidade.

A constituição da identidade do indivíduo, segundo o autor, é caracterizada por um processo marcado por tensões, contradições e incertezas entre a trajetória individual, aquela vivenciada no meio em que exerce sua função e na relação com o outro. Este jogo de forças é a combinação entre o que se espera de um profissional e de como ele responde às expectativas depositadas em si. É um processo de tensão permanente entre atribuição e pertença que, a partir da identificação ou não, favorece um movimento de construção ou reconstrução das identidades. Sem deixar de pontuar que esse jogo de tensionamentos e disputas se revelam na organização social e econômica no interior das relações regidas pelo sistema capitalista, no qual

as pessoas são constituídas para o trabalho e suas identidades ficam à mercê de seus ofícios, ou seja, numa sociedade em que o capital está numa escala hierárquica superior às pessoas, as marcas identitárias também desvelam seus conflitos e confrontos do interior de uma sociedade de classes, de modo que as pessoas também se veem e se reconhecem pelo que produzem e não necessariamente pelo que são além de suas relações de trabalho.

Na mesma direção, Nóvoa (1995) aponta que a constituição da identidade docente, é um lugar permeado por lutas e conflitos. Não um dado ou um produto, mas um processo complexo onde o sujeito estabelece sua maneira de ser e de estar na profissão docente; onde o sujeito se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Para o autor, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 1995, p. 17). Portanto, reconhecer e analisar os percursos individuais vivenciados pelos sujeitos dá pistas importantes para compor a análise, ou seja, os sujeitos não são descolados de suas histórias e suas histórias possuem elementos objetivos da vida no interior de uma sociedade de classe.

O exercício docente exige um contínuo processo de estudo, reflexão, experimentação, discussão e troca com o grupo de pares, que promove autonomia e criticidade e está diretamente ligado à profissionalização. Dessa forma ter consciência das complexidades no interior das salas de aula e conseguir “ler” o contexto que o docente, os estudantes e as famílias estão inseridos é parte fundamental da leitura política sobre os processos de constâncias e rupturas que envolvem as lutas sociais. Imbernón (2009) afirma que, apesar da formação permanente ser um aspecto essencial para o dinâmico processo de desenvolvimento profissional docente, ele não é o único. A formação é decorrência do desenvolvimento pedagógico, cognitivo e prático, do conhecimento de si e, ainda, fruto da situação profissional que permite ou não o desenvolvimento da carreira, além das condições objetivas tais como salário, demanda do mercado de trabalho, clima institucional, planos de carreira etc.

Assim, interessa para esta pesquisa a relação entre formação e identidade que pressupõe um conceito de identidade que está além do entendimento desta como um conjunto de informações relacionadas ao indivíduo, mas como resultado da reflexão que dá sentido à experiência vivenciada. Nesta esteira, uma formação que compreenda a realidade educativa e social, “já que a identidade profissional é dinâmica, não uniforme e se gesta na relação entre o contexto no qual o trabalho se realiza e próprio trabalho em si.” (Imbernón, 2009, p. 76). Buscar capturar elementos na vida de mulheres, professoras e mães que sofrem impacto direto na arquitetura social e nas tessituras que envolvem suas escolhas pessoais e o fluxo das escolhas políticas e econômicas, sem perder de vista os crescentes processos de desvalorização que a



profissão docente em geral e as mulheres em específico estão submetidas a partir de campos políticos que disputam a Educação e a profissão docente.

As mulheres são a maioria nas salas de aula no país. Segundo números do último Censo Escolar da Educação Básica 2022 disponibilizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a docência na Educação Básica no Brasil é exercida majoritariamente por mulheres. São 2.315.616 de profissionais da educação que atuam nas salas de aula das etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com o levantamento, profissionais com idades entre 30 e 49 anos, em maior número, lecionando nas instituições de ensino municipais, estaduais e privadas.

Nos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2021, também organizado pelo INEP, nos cursos de licenciatura 72,5% do total de estudantes matriculados são mulheres, o que colabora com os dados que afirmam que a docência é a ocupação mais procurada pelas mulheres, seja pelas melhores condições de trabalho comparadas à outras funções, pela possibilidade de uma formação aligeirada, que permita rápida colocação no mercado de trabalho ou ainda pela expectativa de jornadas de trabalho reduzidas que possibilitem o cuidado com a família. O que os dados nos apresentam não é fruto de um processo natural de escolha, é necessário que os compreendamos numa perspectiva histórica de decisões nas esferas das políticas econômicas, em redesenhos de carreiras e em construções de mentalidades sociais que ajudam a forjar esse cenário. Eles revelam a forma como a sociedade constrói a carreira de mulheres e como compõem as políticas educacionais brasileiras. Desde a década de 1980 as mulheres são maioria nas classes de graduação, distribuídas nos cursos de menor prestígio (ou numa sociedade estruturalmente machista e misógina, os cursos tornam-se desprestigiados por serem reconhecidos como cursos de majoritariamente femininos) e relacionados ao cuidado e ao ensino.

Ocupando posições no mercado de trabalho formal ou não, as mulheres da classe trabalhadora nunca estiveram alheias ao trabalho, contribuindo com o cuidado e a subsistência de sua família. Apropriar-se do conceito de gênero é necessário para a análise das relações entre os sexos e os conflitos e contradições que estão presentes na sociedade e que delas são frutos.

De acordo com Scott (1990) o termo gênero passa a ser utilizado como uma categoria de análise a partir dos estudos feministas da década de 1980 em uma tentativa de validar a mulher como sujeito histórico e social: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.”(Scott, 1990, p. 86), o que sugere que, para compreender as relações de

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) poder, é necessário analisar o efeito de gênero nas relações sociais e institucionais e como elas impactam na estrutura social, econômica e educacional das sociedades.

Como parte do cotejamento de pesquisas, conceitos e debates acerca da condição feminina, observar o efeito de gênero nas constituições das identidades das docentes ao longo de suas trajetórias e para tanto, utiliza das contribuições de autores que debruçam sobre a condição feminina em diferentes aspectos e abordagens.

Bourdieu (2003) alerta que “é preciso realmente perguntar-se quais são os mecanismos históricos responsáveis pela des-historicização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes.” (Bourdieu, 2003, p. 08). Aquilo a que estamos habituados e que acreditamos ser eterno, não passa de um trabalho de eternização realizado pelas instituições Família, Igreja e Escola, ao longo da história. Portanto, a busca por pesquisar e desnaturalizar a condição de estudos em cursos de professores é um imperativo para a compreensão da construção das identidades de professoras, mulheres e mães.

A perspectiva de Bourdieu ao tratar especificamente da condição feminina na sociedade e ao denunciar os mecanismos que reproduzem os preconceitos e justificam a dominação é uma chave de análise importante para compreender a constituição das identidades profissionais das docentes, pois desvela nuances da violência simbólica impostas às mulheres na atualidade, sobretudo aquelas que são mães. Observar como esse movimento se desenha no interior das escolas e na condição de vida das pessoas é parte importante para analisar essa pesquisa.

Dessa forma afirma que a “força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção” (Bourdieu, 2003, p. 24) e assim garante a ordem social a partir da dominação masculina que está presente na divisão sexual do trabalho, na atribuição de atividades adequadas para os dois sexos, estruturando o espaço, o tempo e definindo o princípio de que o masculino é tomado como medida para todas as coisas.

Apple (1998) destaca que o trabalho remunerado feminino é constituído em torno de dois tipos de divisão: a vertical, em que as mulheres estão sempre em desvantagem em comparação aos homens, e a horizontal, em que existem tipos específicos de trabalhos designados às mulheres, relacionados ao cuidado, ensino e bem-estar; à alimentação e confecção etc., todos trabalhos que envolvem as necessidades humanas, dentro e fora das suas casas. Assim como salários mais baixos e benefícios menores, em jornadas de períodos parciais que não comprometem o controle patriarcal e o cuidado com o lar e com os filhos.

do que os masculinos” (APPLE, 1998, p. 16) isso porque a desqualificação e empobrecimento de certas posições, consistem em uma força externa com o objetivo de controle, principalmente em ocupações consideradas femininas e banais. Ainda, segundo o autor, qualquer função exercida por mulheres era considerada inferior, apenas por ser exercida por uma mulher.

Sobre a presença majoritária das mulheres nas salas de aula e o que Apple (1998) afirma sobre a desvalorização das ocupações exercidas por elas, é importante considerar a perspectiva de que o magistério, ao mesmo tempo que garantia a uma parcela das mulheres e mães a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, era também a sua confirmação e exploração em um trabalho de domesticação. Ao considerar as mulheres como professoras ideais para as crianças pequenas, destacando a paciência, a docilidade e amorosidade, garantia mão de obra barata, pouco qualificada para a função e de facilmente controlável pelos princípios morais impostos pela sociedade.

Almeida (1998) descreve o processo de feminização do magistério no Brasil, motivado pela reestruturação da sociedade a partir das relações patriarcais e econômicas no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, assim como das lutas que as mulheres promoveram pelo direito de exercer a docência e ter acesso à educação e à instrução e, conseqüentemente, a oportunidade no campo profissional. Segundo a pesquisadora esta não foi uma mudança tranquila, aceita por todos os setores da sociedade, inclusive pelos homens que exerciam a profissão e perdiam espaço, o pensamento à época considerava que as mulheres não tinham nem instrução e tampouco capacidade para ensinar aos mais jovens.

O aumento de vagas, a gradual procura por funções mais rentáveis pelos homens e a crença na desonra em exercer uma função considerada feminina, efetivou a ocupação do magistério pelas mulheres. Segundo a visão masculina, a domesticidade e a maternidade eram um pré-requisito para a docência, enfatizando que era da natureza da mulher cuidar dos mais jovens. O que justificava e de certa forma, possibilitava o trânsito das mulheres entre o público e o privado, dentro das possibilidades da época.

A história da profissão docente para as mulheres nasce paradoxal, ao mesmo tempo que deve disciplinar, a mulher é disciplinada; enquanto é controlada, deve controlar; deve ser profissional e ao mesmo tempo mãe. Dessa forma é inegável perceber que a constituição das identidades femininas – não apenas no magistério, mas nessa pesquisa especificamente nesse tipo de trabalho – são forjadas em processos de lutas e construções de mentalidades sociais que são materializadas em políticas educacionais percebidas nas composições dos cursos de formação de professores, nos currículos escolares e sobretudo, no desenho e nas possibilidades

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DOCENTES DA REDE BÁSICA  
da carreira docente. Ser mulher, mãe e professora é uma condição identitária cerzida historicamente e naturalizada sem a criticidade de reflexão sobre seus efeitos e limites para a construção da profissão docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quatro categorias foram selecionadas e procuram retratar os grandes campos da pesquisa e organizam a busca por responder os objetivos iniciais, que pretende compreender os elementos constitutivos da identidade docente como resultado dos processos de socialização da professora que é mãe a partir da análise das histórias de vida, percurso de formação e entrada e permanência no magistério.

A constituição das identidades docentes é um dos eixos que atravessa a compreensão desse trabalho, principalmente por ser central na leitura de como professoras mulheres se veem e se constroem no mundo repleto de paradoxos e enfrentamentos, portanto apresentamos a análise da categoria identidade docente e maternidade.

É a percepção de construção e reconstrução que a profissão docente, as mulheres e as mulheres que se tornam mães experimentam no percurso de suas vidas e na multiplicidade de seus papéis. Conseguir ver facetas da identidade e perceber como é vista pelo “outro” como afirma Dubar (2005), não é só um desafio para a profissão, mas também para cada pessoa que se coloca a refletir sobre essa dimensão.

Para uma das entrevistadas, mãe de três meninas, a maternidade é a realização de um sonho. Revela que quando criança se inspirou em uma amiga da sua mãe, que tinha filhos e era muito elegante. Todas as gestações foram esperadas e o nascimento das filhas festejado por toda a família. Sua perspectiva com relação ao mundo foi totalmente alterada, assim como a maneira com que passou a se relacionar com as pessoas. Para a segunda entrevistada, a maternidade nunca foi um sonho, seus objetivos de vida passavam por um mestrado e doutorado, fato que relatado, comprova os apontamentos teóricos da relação amalgamada entre identidade profissional e a construção da vida e seus percursos.

Embora o desejo da maternidade e os anseios profissionais das entrevistadas sejam diferentes, após a maternidade a preocupação máxima de ambas é com o bem-estar e o desenvolvimento das filhas. A primeira entrevistada afirma que precisa estar bem para cuidar das filhas e encontra este equilíbrio no trabalho, já que sente-se realizada no exercício da profissão. Para a segunda mulher, mãe de duas filhas, as escolhas passam pelo bem-estar das

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, relacionadas ao trabalho, relações sociais, locais que frequenta e demais decisões.

Não há um determinismo em momentos específicos, mas o curso da vida, das decisões e das possibilidades, bem como as representações sociais sobre a profissão e sobre a maternidade agem sobre as decisões e desejos dos indivíduos. Dessa forma entender identidades profissionais na perspectiva mais ampliada e não dicotomizada nos possibilita compreender que os relatos das professoras entrevistadas reforçam a compreensão que a percepção da identidade não é algo que está ao largo do ofício e que a maternidade atravessa as decisões sobre a vida e sobre a profissão. Escolher horários, distância de escola e participação das reuniões de formação considerando a maternidade como centro da vida é um aspecto profundamente definidor da identidade e sobre as escolhas do desenvolvimento profissional.

A maneira como a maternidade afetou a vida das duas mulheres é distinta em relação à organização familiar e as decisões tomadas ao longo de suas trajetórias, no entanto, é possível observar o quanto a maternidade transformou a ambas em relação à maneira de serem e de estarem no mundo e na profissão.

Considerando a constituição das identidades a partir da articulação das trajetórias vividas, dos saberes construídos ao longo da sua profissionalização e dos processos de socialização, que alteram a dinâmica de participação no mundo, a maternidade concede elementos importantes na constituição de suas identidades. Esses elementos se tornam tão profundos e indelévels que tanto a atitude profissional quanto a prática pedagógica se alteram, pois as experiências ultrapassam os limites das instituições e dos percursos sistematizados por diplomas e certificações. Elas reconhecem que suas práticas foram transformadas diante da relação com as outras mulheres que são mães dos seus alunos: consegue reconhecer as variáveis das vivências de outras crianças e dos arranjos realizados pelas famílias no dia a dia para serem participativas na escolarização, ou, ainda, o olhar mais compreensivo para àquelas que não conseguem, por inúmeros motivos, estarem presentes e engajadas na educação dos seus filhos.

Se por um lado essa é uma profissão essencialmente feminina e que se vale no campo discursivo das características “intrínsecas” às mulheres para o trabalho com as crianças, acolhe, em um primeiro momento a gestação e inclusive se espera que essas mulheres professoras cumpram seu papel social em relação ao casamento, como afirma uma das entrevistadas em seu relato, por outro lado exige presença e questiona quando a maternidade passa a ser prioridade na vida de uma mulher. Para outra entrevistada a percepção dessa contradição acontece quando ela precisa decidir por se afastar do trabalho momentaneamente para se dedicar em tempo integral à maternidade, apesar dessa prática ser considerada por ela mesmo, antes de ser mãe,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Assim é possível refletir sobre como a violência simbólica está instituída e percebida contra as mulheres: o primeiro sobre a exigência social de que mulheres devem exercer com perfeição seus papéis, enquanto mãe, esposa, profissional, filha, e sobre como esta cobrança está naturalizada. O segundo ponto pressupõe que a aceitação dos papéis femininos que são esperados, como o casamento ou a maternidade podem pesar eventualmente de maneira negativa na disponibilidade para o trabalho ou exercício das suas funções.

Neste sentido, para estas mulheres a maternidade atravessou e alterou significativamente todo o modo de vida e trouxe novas maneiras de ver e agir no mundo, que hoje constituem a sua identidade docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maternidade, em maior ou menor medida, contribui para uma nova constituição identitária que se relaciona com os mundos que as mulheres-professoras vivem, que altera as decisões sobre os horários de trabalho e sobre a continuidade dos estudos. A maternidade é impregnada na identidade docente de modo que sugere a compreensão de mudança de prática profissional e da relação com a gestão e com os colegas de trabalho.

Para uma das professoras entrevistadas, a maternidade torna-se uma camada identitária tão profunda que as mães dos alunos a questionam se ela também é mãe, como uma forma de simbolizar ou significar uma maior ou menor aptidão para a realização das atividades docentes. Ou seja, por mais que se avance na direção dos debates que pautem as necessidades de aprofundamento dos processos de profissionalização, de respeito a categoria profissional docente e se combata as mentalidades que tendem a proletarizar e desprofissionalizar, ainda assim docência e maternidade caminham juntas no imaginário social.

Como experiência humana, a maternidade transformou a identidade dessas mulheres, alterando a maneira de ver e atuar enquanto indivíduo e profissional, recolocando o papel do trabalho nas suas vidas, possibilitando mais sensibilidade às escolhas profissionais, nas relações sociais e de consumo ou no relacionamento com outras famílias e crianças no cotidiano escolar ou não. No entanto, é importante afirmar que esta pesquisa não apresenta indícios de que para ser boa professora da Educação Básica, seja de crianças bem pequenas ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário ser mãe.

Podemos concluir que as professoras que são mães, concordam que suas práticas profissionais são alteradas a partir da maternidade, mas apesar de influenciar a constituição da



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DOCENTES DAS MULHERES E DA MATERNIDADE não é pré-requisito para o exercício da docência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

APPLE, Michael W.: *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das relações de classe e gênero em Educação*. Ed. Artes Médicas, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023.

DUBAR, Claude. *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Dom Quixote. 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.