

Vozes Docentes: caminhos de sonhos e angústias¹

Teaching Voices: paths of dreams and anguishness

Juliane Claudia Piovesan²

Lucí Dos Santos Bernardi³

Resumo:

O artigo objetiva, por intermédio da escuta das vozes de docentes de educação infantil, identificar os aspectos que se mostram nas dimensões externa e subjetiva dos docentes e quais os dispositivos, estratégias ou práticas emergentes na reelaboração dos *foregrounds*. “*Vozes docentes: caminhos de sonhos e angústias*” resulta das categorias, *docência – angústias e sonhos e o lugar chamado escola*, as quais nasceram da comunidade de aprendizagem da pesquisa realizada com docentes de Educação Infantil da rede pública e privada do Município de Frederico Westphalen/RS. Na interpretação do campo, a referida valeu-se da Análise Textual Discursiva (ATD). Ainda, destaca-se as proposições de sonhos e angústias da escola, nas situações observadas pelos docentes interlocutores. Assim, pela escuta das vozes dos professores de Educação Infantil, presenciaram-se as dores e as expectativas e que, na partilha e no diálogo da comunidade de aprendizagem, pode-se observar que os sonhos se fortaleceram e, ainda, mobilizaram, de maneira significativa a reelaboração de *foregrounds*.

Palavras-chave: Docência; infância; escola; sonhos; angústias.

Abstract:

The article aims, through listening to the voices of early childhood education teachers, to identify the aspects that are shown in the external and subjective dimensions of teachers and which devices, strategies or practices are emerging in the re-elaboration of foregrounds. “Teaching voices: paths of dreams and anxieties” results from the categories, teaching – anxieties and dreams and the place called school, which were born from the learning community of research carried out with Early Childhood Education teachers from the public and private network of the Municipality of Frederico Westphalen. In interpreting the field, the aforementioned used Discursive Textual Analysis. The voices of dreams and anguish from a place called school are reflected, highlighting situations observed by the interlocutor teachers. Thus, by listening to the voices of Early Childhood Education teachers, one can witness the pains and expectations and that, in the sharing and dialogue of the learning community, it can be observed that the dreams were strengthened and, even, mobilized, in a significant reworking of foregrounds.

Keywords: Teaching; childhood; school; Dreams; anxieties.

¹ Esse artigo é parte integrante de pesquisa de Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada e do Alto Uruguai e das Missões – URI – Rio Grande do Sul. (PIOVESAN, 2023).

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Mestre em Educação pela Unisinos. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5944996636101306> - ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8283-7650>. E-mail – julianepiovesan2018@gmail.com

³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela UFSC. Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. <http://lattes.cnpq.br/3534204043658317> - ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6744-9142>. E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

Notas Iniciais

O escopo deste artigo é refletir as vozes docentes, suas angústias e sonhos, bem como a possibilidade de se apresentarem como dispositivos para mobilizarem *foregrounds* nas dimensões externas e subjetivas dos professores de Educação Infantil. Um estudo oriundo da comunidade de aprendizagem realizada com docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen/RS.

Para que o docente reflita criticamente sobre o seu ser e sobre seu fazer pedagógico, é necessário que possua motivos e envolvimento que desencadeiem razões de interesse próprio e coletivo, caminhos esses guiados pelo desejo. Esse processo ocorre quando os professores se apoderam da possibilidade de mudança da própria prática de maneira mais efetiva, quando constroem sentidos e significados para ela, propiciando um diálogo do indivíduo consigo próprio e com o contexto no qual atua.

Nesse aspecto, mediante a comunidade de aprendizagem, nos encontros de escuta, de diálogo e acolhimento obtiveram-se o *corpus* da pesquisa, as narrativas dos interlocutores, os quais, através da Análise Textual Discursiva (ATD), foram estudados, ponderados e, categorizados, sendo para o presente artigo, a reflexão das categorias: *docência- angústias e sonhos e o lugar chamado escola*.

A partir desse contexto, o texto discorre trazendo as angústias e sonhos dos docentes de Educação Infantil, com abordagem em enfoques internos e externos na preocupação dos mais diversos contextos da educação. Ainda, as vozes de sonhos e angústias de um lugar chamado escola, com reflexões de contextos escolares, com tons de angústias e de preocupações que comprometem, muitas vezes, a pessoa e o profissional docente, situações de *foregrounds* arruinados, fragilizados e de sonhos em gaiolas. Mas também, docentes sonhadores, com perspectivas e com *foregrounds multiplicados*.

Nesse cenário, as angústias e os sonhos são partilhados na comunidade de aprendizagem, com vozes de docentes da Educação Infantil que se preocupam com a profissão, com a escola e, principalmente, percebe-se a reelaboração de *foregrounds* pela práxis pedagógica.

1. Metodologia

O referido é um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, realizado com docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen. Com a intenção de analisar os

foregrounds de docentes e os dispositivos de reelaboração por eles mobilizados, constituiu-se uma comunidade de aprendizagem, ambiente de prática de formação docente, com reflexões sobre o cotidiano, as experiências e vivências. Para Piovesan e Bernardi (2023) as comunidades de aprendizagem se constituem como um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que auxilia na construção da aprendizagem, promovendo o diálogo, a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertencimento.

Quanto à amostragem, foram convidados docentes de Educação Infantil da rede pública e privada do Município de Frederico Westphalen/RS, sendo que a comunidade foi edificada na forma de encontros coletivos, em que os docentes se sentiram partícipes. Foi proposto fomentar debate acerca de temas sobre a infância, indagando e refletindo *foregrounds*, no intuito de dialogar perspectivas, angústias, sonhos e aspirações, partindo da escuta e do olhar dos docentes em toda a organização.

A interpretação ocorreu através da Análise Textual Discursiva (ATD), a fim de analisar os dados coletados na comunidade de aprendizagem. Para Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD consiste em um processo rigoroso, organizado e não neutro, pois a interpretação realizada pelo pesquisador carrega uma subjetividade, envolvendo as concepções de mundo, suas ideias, seus discursos, seus conhecimentos elaborados e reelaborados durante o processo de construção do conhecimento.

Nesse aspecto, apreciaram-se os materiais que compuseram o *corpus* da pesquisa, as narrativas dos interlocutores durante os encontros, os quais, através da Análise Textual Discursiva, foram estudados, ponderados e, em um primeiro momento, fragmentados. Posteriormente, categorizados e unitarizados, sendo basilares para a construção deste artigo. Assim, as categorias que emergiram e fazem parte deste estudo foram as seguintes:

QUADRO 01- Categorias emergentes

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
<ul style="list-style-type: none"> - angústias e sonhos no contexto social - angústias e sonhos no ambiente escolar - angústias e sonhos do cotidiano pedagógico - angústias e sonhos do contexto familiar - angústias e sonhos pessoais 	- Docência - angústias e sonhos
<ul style="list-style-type: none"> - coletivo escolar - rede amparada com profissionais - amor pela profissão - infraestrutura adequada - motivação docente - valorização dos profissionais da infância - valorização salarial 	- O lugar chamado escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Os docentes, com seus diferentes timbres, foram identificados na análise por escalas musicais e o conceito voz, sendo Voz Dó, Voz Ré, Voz Mi, Voz Fá, Voz Sol, Voz Lá, Voz Si, Voz Dó Maior, Voz Ré Maior, Voz Mi Maior, Voz Fá Maior, Voz Sol Maior, Voz Lá Maior.

Esse processo de escutar as vozes docentes favoreceu responder as indagações propostas, desvendando a possibilidade de uma formação continuada coletiva e auxiliando docentes de Educação Infantil na reelaboração de *foregrounds*.

Destaca-se que a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/URI em 30/06/2022, Parecer número 5.500.674.

2 Vozes de sonhos e angústias de um lugar chamado escola

Sonho de ser mais ouvido, quem me ouve? Nós somos ouvidos na sociedade, nós somos ouvidos na escola? Nós somos ouvidos pelos nossos colegas? Falamos da família, né? Mas na minha escola, quem me ouve? Com quem eu trabalho, com quem eu divido ou multiplico ou compartilho? (Sol Maior).

A escola é um espaço permeado pela cultura de diversos indivíduos que vivem e convivem em ambientes socioculturais, os quais são estudantes, gestores, professores e funcionários. Um lugar de refletir *background*, de viver *middlegrounds* e de elaborar/reelaborar *foregrounds*.

Skovsmose, Scandiuzzi, Valero e Alrø (2009, p. 235) definem *foreground* como “[...] as interpretações das oportunidades de vida em relação ao que parece ser aceitável e estar disponível no contexto sociopolítico dado”. Piovesan e Bernardi (2023), destacam que o conceito de *foreground* está associado às possibilidades futuras, incluindo desejos, sonhos, expectativas, angústias, entre outros, constituídas a partir das experiências de vida que um indivíduo elabora e estabelece em seu caminho de vida pessoal e profissional. Já *background* são experiências anteriores vivenciadas no contexto cultural e sociopolítico pelo indivíduo (Skovsmose, 2014). E *middleground*, de acordo Biotto (2022), é o presente, o que se está vivendo. Termos que se fundem na esfera pessoa e profissional do docente e definidores de sonhos e perspectivas.

Freire (1975) expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Nesse aspecto,

A escola como um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, aprender a viver – fazer suas iniciações à vida comum. Um ambiente onde as pessoas

compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano. (Barbosa, 2013, p. 06)

Um local em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar, para viver, para aprender, para aguçar a criatividade e a curiosidade; enfim, para ser feliz consigo e com o outro. Como explica Freire (2007), “a escola é lugar de gente!”. Escola é

[...] lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo (Redin, 2010, p. 110).

Palavras que traduzem a importância da instituição escolar, um lugar de vida, de construção e edificação de conhecimentos, de conviver, de aprender com o outro e de viver o coletivo. Freitag (1984) expressa que a escola emerge como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo, da mesma forma como surge para a evolução da sociedade e da própria humanidade. Então, enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagem, a escola envolve todas as experiências e vivências, abarcando os aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos, os quais estão presentes nas interações entre os diferentes segmentos que fazem parte da escola. Nóvoa (2007, p. 06) aponta que

Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse ‘transbordamento’. Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos.

O autor nomeia "transbordamento" as muitas atribuições conferidas à escola, seja pela sociedade ou pelo Estado e que precisam ser analisadas para não dispersar a prioridade principal da escola e dos docentes, que é a aprendizagem dos alunos. A aprendizagem não acontece sem aluno, sem considerar as suas subjetividades, os seus contextos sociais, suas sociabilidades, ou seja, o seu contexto de realidade (Nóvoa, 2007).

Nesse caminho, observa-se que uma das cargas da escola e vivida pelos docentes de educação infantil, é receber crianças com situações familiares complexas, crianças com falta de

limites, respeito e autonomia, crianças sem referências, crianças assoberbadas pela tecnologia; enfim, diversas e diferentes realidades.

O docente de Educação Infantil é um dos segmentos que faz parte da escola, ele que sente os contextos externos com mais intensidade, porque está em contato direto com as crianças e com seus familiares, necessitando, como refletido na comunidade de aprendizagem, de equipes pedagógicas, de apoio e de ser ouvido. Na voz dos interlocutores, os quais expressam seus desejos e sonhos (*foregrounds*) e neles imbuídas as preocupações e angústias presentes:

Eu sonho com a questão de vários profissionais dentro da escola, vejo que é necessário e sim é o básico que deveríamos ter. Começando pela psicóloga, principalmente, porque assim o que as nossas crianças trazem com elas é muito emocional (Voz Dó).

Um dos principais desejos grandiosos que a gente tem é este apoio que a gente precisa tanto na escola, compreender o professor. Não é todo mundo que entende as dificuldades que a gente tem e consegue ajudar. Tem dias que nos sentimos meio órfãos (Voz Mi).

O meu sonho é de iniciar o ano letivo com a equipe escolar completa, com atendentes, monitoras, pois geralmente demoram dois, três meses para ter equipe completa, dá uma defasagem, dá um cansaço físico e emocional também, é muito desgastante. Crianças que precisam de fonoaudiólogo, que precisam de um atendimento especializado. Que precisam de uma atenção especial, que precisam de um monitor especializado na sala de aula (Voz Ré Maior).

Docentes que se sentem, muitas vezes, sozinhos, realizando um trabalho com pouca coletividade, que vivenciam angústias, enxergam que a escola poderia ser mais fortalecida com profissionais qualificados para, assim, poderem visualizar mais processos significativos de aprendizagem. Com vozes preocupadas colocando questões importantes como: [...] até quando o professor vai ser o único a trabalhar com as crianças? Quando que os profissionais da educação vão ser vistos com outros olhos a não ser aquele que tem que cuidar? Precisamos de uma rede de apoio, não é só o professor que vai proporcionar a educação” (Voz Dó).

Voices que expressam angústias, com *foregrounds arruinado, fragilizados*⁴, docentes que se sentem “órfãos” em meio a tantas situações complexas que ocorrem, que precisam ser ouvidos, que necessitam de auxílio para realizarem um trabalho com mais qualidade, para sentirem um desenvolvimento mais pleno no aluno, e que sintam uma maior valorização profissional. Com reflexões como “[...] espero, de coração, uma maior valorização por parte de

⁴ Um *foreground* arruinado é caracterizado quando o indivíduo parece não visualizar oportunidades atrativas e realistas para o seu futuro e mesmo que não se encontre arruinado, um *foreground* pode estar em uma posição de risco, pode estar fragilizado, se o indivíduo visualiza e/ou considera poucas possibilidades atraentes em seu contexto de vida (Biotto Filho, 2015).

toda a sociedade escolar, principalmente das famílias e do poder público” (Voz Fá). Nóvoa (2009, p. 40) destaca que,

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

Nesse aspecto, mesmo em meio a tantas angústias, professores precisam reencontrar estímulos no interior de seu trabalho, investirem no desenvolvimento profissional, individual e coletivo, criando condições que permitam manter a esperança e fortalecer seus *foregrounds*. No olhar de Nóvoa (1995, p. 29), “os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente” (Nóvoa, 1995, p. 29). Esse caminho pode ser encontrado através do coletivo escolar. Assim, nutrir e levar adiante o sonho de pensar, investigar, estudar, criar, realizar e partilhar ações voltadas a enfrentar a realidade, representa viver em luta permanentemente. Pimenta (2000) contribui afirmando que é nessa luta e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os docentes vão constituindo seus saberes.

Docentes que destacam, ainda, com tristeza e pouca esperança, a questão da desvalorização salarial: “como ter motivação com um salário baixo, com salas cheias, com direções que não ajudam” (Voz Fá Maior). E ainda sobressai o seguinte: “eu não tenho mais motivação para ser professora, muita desvalorização salarial, e é deixado muito para escola e parece que as famílias não pensam mais nos filhos”.

As referências dos professores de Educação Infantil à desvalorização remetem à antiga discussão sobre a falta de reconhecimento da docência como profissão. Sampaio e Marin (2004) destacam que a baixa remuneração é um aspecto que influencia fortemente a precarização do trabalho docente, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho. Pinto (2009, p. 55) complementa essa realidade:

Se de um lado é difícil especificar o tempo adequado para as atividades docentes que não impliquem a presença em sala de aula, por outro, é evidente que elas não se esgotam aí. Da mesma forma que a jornada de trabalho de um jornalista não leva em conta apenas o tempo para escrever a matéria (que, muitas vezes, levou dias de elaboração), ou a jornada de um engenheiro civil não considera apenas o tempo que ele leva para desenhar a planta de uma casa, parece evidente que preparar aula [...] participar de reuniões coletivas com outros profissionais da educação são compromissos que decorrem da própria natureza da atividade e não podem acontecer simultaneamente com a presença do professor em sala de aula.

Uma angústia que, como destacam, não depende só deles. Estão em uma posição de fronteira, mas talvez com mais coletivo e união da categoria poderiam surgir modificações importantes. Também do interno escolar, na questão da gestão e dos próprios colegas, os docentes, em suas narrativas, colocam preocupações e angústias, de *foregrounds arruinados*⁵, que impedem novas perspectivas e que deixam, em muitas situações, seus *sonhos em gaiolas*.

Eu sempre fui de trabalhar autonomia e esse ano me cortaram as asas, me destruíram. (outra prof. *eu já não tenho asas faz tempo*). Eles trazem a garrafinha de água e quem enche são eles. Até que certo dia eu fui podado porque estava molhando o chão. E a escola estava limpa, não podia (Voz Dó).

Eu gostaria de compartilhar, assim, que eu acho interessante as vivências de vocês, eu também tenho vários todos os anos e surpresas, coisas diferentes, mas eu me sinto morna porque, às vezes, para não dar bagunça, eu evito de fazer certas coisas. Juntar caixinhas e coisas, todo mundo diz - está juntando lixo, para que esses lixos? Daí a gente acaba se acomodando e deixando de fazer coisas legais (Voz Si Maior).

Na falta de um olhar para a infância, dos gestores, bem como pelas críticas de colegas, alguns docentes acabam, por vezes, não realizando atividades diferenciadas e nem se motivando. O conhecimento profissional se materializa no decorrer da prática e se apoia na reflexão e na intervenção em situações concretas do processo pedagógico. Então, o docente vai passar por fases (as quais carregam em seus *backgrounds* e *middlegrounds*) e cada uma com suas características próprias, que exigem uma conscientização da necessidade de formação permanente para não caírem na rotina e perderem a profissionalidade da docência, mas que consigam potencializar em reelaborações de *foregrounds*.

Aqui se pode verificar alguns *foregrounds* sem perspectiva, talvez prefiram ficar em uma zona de conforto, com poucas possibilidades de avançar para uma zona de risco. Para Penteadó (1999), um ensejo importante para os docentes se sentirem capazes de trabalhar na zona de risco é a constituição de momentos colaborativos, em particular, entre os professores, mas também com alunos, pais, professores e pesquisadores. Penteadó e Skovsmose (2009) sublinham que uma zona de risco, apesar de parecer um momento negativo, é, na verdade, um espaço que precisa ser explorado pelo docente, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos, pois este gera oportunidades diferentes, mais produtivas. Skovsmose (2008, p. 19) coloca que

⁵ Biotto Filho (2015, p. 21) coloca que “um *foreground* arruinado pode ser uma forma brutal de obstáculo para a aprendizagem”.

[...] qualquer cenário para investigação coloca desafios para o professor. A tarefa é tornar possível que os alunos e o professor sejam capazes de intervir em cooperação dentro da zona de risco, fazendo dessa uma atividade produtiva e não uma experiência ameaçadora.

Borba e Penteado (2001, p. 68), nessa perspectiva, enfatizam que “[...] é o pensar e agir coletivo que poderão impulsionar e manter o professor numa zona de risco de forma que ele possa usufruir o seu potencial de desenvolvimento”. Então, quando o docente faz parte de um grupo colaborativo, consegue estímulos, motivações e condições para refletir e encarar os imprevistos, impulsionando para vivenciar a zona de risco. Esse processo foi visualizado no diálogo da comunidade de aprendizagem com os docentes de Educação Infantil, os quais enfatizavam nos encontros que se fortaleciam nas narrativas, no ouvir e ser ouvido.

Hoffmann (2008, p. 31) destaca que “mudanças permanentes se desenvolvem passo a passo, solidariamente e não solitariamente, envolvendo processos de compartilhamento de experiências, de reflexão conjunta mediados por um educador experiente que instigue ao avanço”. Ainda, a autora compreende que “efetivar mudanças significativas em educação exige um duplo compromisso de gestores e formadores: o de mobilizar os docentes à discussão de suas práticas e concepções bem como o de mediar a construção de novos saberes” (p. 32).

Mais uma vez percebe-se, pelas vozes dos docentes de Educação Infantil, a carência de um coletivo na escola, a falta de ajuda mútua. E eles mesmos sentem essa realidade quando afirmam o seguinte:

Eu sonho com a união da categoria docente. Têm professores que ajudam os demais, compartilham as ideias, os materiais, o que deu certo, o que não deu e aquela parte que critica, que vê que não vai dar certo, que - ah eu fiz uma atividade legal, mas não vou compartilhar. A gente sabe o que é união e a união faz a força (Voz Mi).

Também o sonho de ouvir menos reclamações dos professores. Não ficar parado e muitas vezes só reclamar, ficar naquela zona de conforto. Ser mais feliz na profissão que escolheu, afinal, trabalha com ser humano (Voz Lá Maior).

Às vezes a gente diz, não tem formação, não tem, a gente precisa de formação, curso de libras, curso para isso, curso para aquilo, mas e quando tem e ainda é de graça os professores não fazem? O que que está faltando? (Voz Ré Maior).

O que está faltando? O que se percebe é essa resistência para pensar, planejar, dialogar no coletivo as angústias e as perspectivas, inviabilizando uma construção de saberes de forma mais sólida e participativa. A equipe gestora da escola precisa fortalecer o coletivo colaborativo de sua comunidade. Fullan e Hargreaves (2000) colocam a “cultura do individualismo” que

envolve o trabalho docente em contraposição ao ambiente de cooperação que deveria presidir a realização do trabalho educativo. O trabalho isolado na escola é limitante, uma vez que ele não é objeto de exposição e análise, restringindo assim as possibilidades de qualificar. A liderança aqui exerce papel importante nesse processo, garantindo a participação, articulando as diferentes contribuições e elaborando sínteses, propondo análises e contextualizando sempre com o processo educativo.

O encontro com nossos pares, no ouvir e ser ouvido, é de suma importância, pois esse é o momento de parar, refletir, partilhar, compartilhar e reelaborar *foregrounds*, processo que ocorreu na comunidade de aprendizagem com os docentes de Educação Infantil. Imbernón (2011) baliza que a reflexão do professor deve ser um processo que contribua com seu desenvolvimento profissional e de aquisição de conhecimentos, sendo algo amplo, complexo, adaptativo e experiencial, pois cada docente tem seu modo de aprender, uma maneira cognitiva de construir saberes, recebidos e potencializados durante sua vida pessoal e profissional e que permitem uma nova prática de atuação. Movimento esse que pode acionar, elaborar e reelaborar seus *foregrounds*. Nesse aspecto, Tardif e Lessard (2014, p. 53) ressaltam que,

[...] se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas (o sofrimento diante de um golpe, as alegrias das conquistas, uma situação difícil, etc.) excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns.

O trabalho docente é uma experiência única, de cada docente, que a enfrenta em situações adversas e favoráveis, mas que, na coletividade e na partilha, podem tornar-se processos de aprendizagem com significados, pois com a reflexão compartilhada surgem novos olhares, posturas e práticas. O que modifica é a qualidade, a intencionalidade e os efeitos da prática pedagógica. “No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (Nóvoa, 2009, p. 17).

Além disso, docentes que sonham e que têm preocupações de “[...] que todos os professores da Educação Infantil tenham conhecimentos para estarem trabalhando neste nível de ensino”. (Voz Mi). E ainda questionam o seguinte: “será que o professor está preparado para estar em uma sala de aula na Educação Infantil, têm conhecimentos do que é ser criança na Educação Infantil e qual é o papel desse professor?” (Voz Sol).

Reflexões de docentes que se preocupam com a infância. Desse modo, pode-se inferir, a partir de Tardif e Faucher (2010), um indício de profissionalização, ou seja, a transformação de pessoas em profissionais que buscam habilitar-se para assumir a função de professores, desmistificando a ideia de que qualquer um pode ser professor de crianças pequenas, mas que precisam ter conhecimento da infância e saber como desenvolvê-las de maneira integral. Guimarães (2004) coloca que a profissionalização dos professores da Educação Infantil deve atender à especificidade da criança, ou seja, deve considerar o fundamental da natureza da criança, que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil.

Na voz do/a interlocutor/a Dó, “[...] não sei se é um sonho, se é uma utopia, um grande sonho seria que todos os profissionais que estão na educação infantil realmente amassem o que eles fazem”. E ainda complementa que

Tem a hora-atividade, deveríamos planejar na escola. Mas infelizmente o professor sempre vai ter que fazer alguma coisa em casa, não trabalhamos só na escola. Quem escolheu isso, já sabia que seria assim, tem que planejar [...]. Então ou é por amor ou vamos deixando de fazer as coisas, infelizmente.

De acordo com as múltiplas vozes, ser professor/a de Educação Infantil suscita sentimentos diversos tais como: sensação de encantamento e amor para com a profissão; fortalecimento e preocupação sobre o gostar de trabalhar com crianças e responsabilidade com o trabalho pedagógico que assumem. Mas, por outro lado, admitem sentir-se, muitas vezes, sozinhos, sem amparo, desvalorizados e mal remunerados pelo trabalho que desenvolvem. Sente-se que, inerente ao trabalho com a Educação Infantil, possuem uma dimensão afetiva (amor, paixão, encanto) *que a priori* sustenta o trabalho que realizamos e é balizador de reelaborações de *foregrounds*.

A educação de um ser humano passa necessariamente pelo olhar, pelo corpo, pela convivialidade, pela construção de relações num espaço presencial, pela capacidade de cuidarmos uns dos outros. É isto que os melhores professores sempre souberam fazer (Nóvoa, 2021, p. 07).

Ao promover uma comunidade de aprendizagem, um processo formativo para analisar as reelaborações de *foregrounds*, compreende-se o caráter momentâneo de suas perspectivas de futuro, pois, assim como sublinha Skovsmose (2014, p. 36), “*foregrounds* são inconsistentes e multifacetados” e podem ser alterados “no exercício contínuo da convivência humana, em cada interação, em cada ato comunicativo” (p. 36).

Nessa perspectiva, a escola estabelece um lugar privilegiado de produção do saber docente, construído e edificado no exercício da docência com as crianças e com os outros docentes. Infere-se que o espaço-tempo dos coletivos docentes pode contribuir de maneira potente o processo de aprender e ensinar entre todos, sejam as crianças e/ou professores.

Na reflexão dos aspectos refletidos na comunidade de aprendizagem, na abordagem do professor, da profissão e da pessoa; na preocupação da docência com o futuro da criança e nas situações destacadas no lugar chamado escola, observa-se, nas vozes angústias, falta de perspectivas, preocupações que afetam a pessoa e o profissional docente, situações de *foregrounds arruinados*, *fragilizados* e de *sonhos em gaiolas*. Mas também docentes sonhadores, com perspectivas, que realizam um processo pedagógico criando experiências de significado, com *foregrounds multiplicados*. A comunidade de aprendizagem permitiu partilhar sonhos e reelaborar angústias, talvez na composição de uma nova canção que, certamente, edificará bases para novos significados docentes.

Considerações Finais

*DO*cência
*RE*invenção
*MI*nucioso
*FA*mília
*SOL*idão
LÁ (lugar)
*SI*gnificado
*DO*r

(Elaborado pela pesquisadora, 2023)

Ao refletir sobre *foregrounds*, movimentados pelas vozes dos docentes de Educação Infantil na comunidade de aprendizagem, foi possível observar situações de medos, de angústias e de obstáculos; mas também de sonhos, esperanças e expectativas. Olhando, ouvindo e falando aprende-se com as experiências do eu e do nós, nas múltiplas escolhas, nas mais variadas formas de ver, descrever e fazer os cotidianos, nas lentes e nos conhecimentos que se mobilizam para considerar a realidade, para enfrentar os medos, para sair das “gaiolas”, para se disponibilizar romper a zona de conforto e a buscar os sonhos.

Nesse cenário, os docentes trouxeram alguns contextos internos e externos, de sociedade e de escola, que muitas vezes desestabilizam e os põem em situações de fronteira, como a desvalorização docente/salarial, contextos familiares e processos de gestão, que colocam muitos sonhos em gaiolas e inibem o voo. Por outro lado, vozes que destacam essas situações,

mas que possuem esperança e sobressaem a importância de uma docência de qualidade, primando pela aprendizagem, as quais são mobilizadoras pujantes de *foregrounds*.

Os momentos relatados de *backgrounds*, de *middleground* e de *foregrounds* estavam repletos de sentidos, de vida, de dores, de encantamentos, de possibilidades e de rupturas. Como destaca Benjamin (1983, p. 60), “[...] o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez, em experiência dos que ouvem sua história”. E, sim, ampliaram-se as possibilidades de dar sentidos e significados às ações do cotidiano escolar, permitindo a construção de narrativas dos sujeitos, de seu tempo e lugar.

De modo notável, ao colocar o processo vivido e aquilo que se almeja viver e ver, com os conhecimentos e os saberes da profissão, produzem-se unidades de sentido potentes e singulares, porque cada docente é único em seu contexto de tempo e espaço, auxiliando na transformação do outro e favorecendo a reelaboração de *foregrounds*, bem como permitindo que eles façam parte da constituição do próprio processo formativo. Dialogar potencializa, pois abre-se para a escuta do outro, a experiência do outro e as próprias experiências, em um movimento de aprendizagem, de reelaborações, de transformações; enfim, de construções e de desconstruções.

Reflexões que possibilitaram compreender e reconhecer a docência com um tempo e espaço, como um lugar de construção coletiva de práticas pedagógicas, de diálogos que exaltaram *backgrounds* e *middlegrounds* e fomentaram *foregrounds*. E, ainda, redes de formação docente, com compartilhar de ideias, de histórias, de memórias, de angústias, de expectativa, do ser e do fazer cotidiano, que afeta, atravessa e marca as pessoas. Momentos que abrem possibilidades e novos sentidos de fortalecimento do que atinge e corta as asas, da desvalorização, da precarização do trabalho docente, ou seja, são vidas que se constroem e que se transformam. Como traz Furter (1970, p. 07), “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita actuar sobre esse futuro”.

Diante da comunidade de aprendizagem, das vivências proporcionadas pelo processo formativo desenvolvido é necessário considerar e trazer novas discussões sobre a formação para o desenvolvimento do profissional docente, a qual realmente contribua para seu efetivo processo pedagógico e para seu fortalecimento enquanto pessoa/professor e professor/pessoa. Um momento de ouvir e ser ouvido!

As narrativas dos interlocutores da pesquisa trouxeram o movimento de lembrar, com compartilhar de experiências, que são os momentos únicos e individuais vividos pelos docentes de Educação Infantil, os quais afetam e dão sentidos a outras vivências de colegas

professores, os quais também comunicam com alteridade os seus contextos. Observa-se, nas vozes dos professores de Educação Infantil, angústias perante contextos familiares e sociais, mas que buscam exercer, em sua maioria, a organização, o planejamento de situações diversas na rotina pedagógica para que a criança possa ter autonomia e viva realmente a infância. Conforme Tardif e Lessard (2014), a profissão docente tem como “objeto” de seu trabalho o ser humano.

A docência na Educação Infantil é constituída de conhecimento e de relações, com tons de amorosidade, afetividade, ludicidade, criatividade, curiosidade e autonomia, sendo que são elementos que constituem e que estão nas vozes dos professores interlocutores como essenciais, como sonoridades potentes e que potencializam tanto a pessoa como o profissional da educação. Nesse cenário, compreende-se que o processo de interação com o contexto escolar, o partilhar dos processos pedagógicos e a convivências com os outros promovem a construção da identidade e da profissionalidade dos docentes, fortalecendo-os enquanto pessoas e profissionais.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância.

Leitura: Teoria & Prática. v. 31 n. 61 (2013). Disponível em:

<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Textos escolhidos**. Tradução de Modesto Carone *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BIOTTO FILHO, Denival. **Motivos para aprender e o conceito de middleground**. *In.*: Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais...Brasília (DF) On-line, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/472678-motivos-para-aprender-e-o-conceito-de-middleground/> Acesso em: 21 jun. 2023.

BIOTTO FILHO, Denival. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?** Trabalho com projetos para reelaborar foregrounds. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro/SP: Universidade Estadual Paulista, 2015.

BORBA, Marcelo de Carvalho.; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1984.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão.* Petrópolis, RJ: Vozes, 3.^a ed, 1970.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. A liberdade está no diálogo. *In.*: CAMPOS, Rita e MOREIRA, Sueli de Lima (orgs.). *Diálogos com António Nóvoa. Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil. Cescontexto.* Debates Nº 28 janeiro de 2021. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxviii.pdf. Acesso em 28 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** *In:* Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PENTEADO, Miriam Godoy. **Novos Atores, Novos Cenários: Discutindo a Inserção dos Computadores na Profissão Docente.** *In.* BICUDO (ed.). Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas.* Sao Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 297-313.

PENTEADO, Miriam Godoy.; SKOVSMOSE, Ole. **Riscos trazem possibilidades.** *In:* SKOVSMOSE, Ole. *Desafios da reflexão em educação matemática crítica.* Campinas: Papirus, 2008. p. 41-50.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Cortez: São Paulo, 2000.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista retratos da escola.** Brasília, v.3, n.4, jan/jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101>. Acesso em: 03 jun. 2023.

PIOVESAN, Juliane Claudia; Bernardi, Lucí dos Santos. Formação continuada docente como lugar de experiências: comunidade de aprendizagem e as lições da pandemia da Covid-19. *Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 15, N. 43, p. 339 a 354, ano 2024*

Roteiro, [S. l.], v. 48, p. e30657, 2023. DOI: 10.18593/r.v48.30657. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30657>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PIOVESAN, Juliane Cláudia; Bernardi, Lucí dos Santos. Reelaboração de *foreground*: orquestrando futuro com os professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11858, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11858. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11858>. Acesso em: 18 abr. 2024.

REDIN, Euclides. Boniteza. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho e seus efeitos sobre as práticas cuticulares**. Educ. Soc., Campinas, v.25, n.89, 9,1206-1225, set./Dez- 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* Cenários para investigação. In: SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus. 2008, p. 15-39.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papirus, 2014.

SKOVSMOSE, Ole; ALRØ, Helle; VALERO, Paola; SCANDIUZZI, Pedro Paulo. “Antes de dividir temos que somar”: ‘entre-vistando’ foregrounds de estudantes indígenas. **Bolema**, Rio Claro, v.34, 2009, p. 237-262. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3306>. Acesso em 20 de abr. 2023.

TARDIF, Jacques; FAUCHER, Caroline. **Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores**. In.: ALVES, Maria; MACHADO, Eusébio (org.). O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.