



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

GIOVANA REGINA NONATO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE CRECHE SOBRE FORMAÇÃO,
SABERES E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

SÃO CARLOS-SP

2023

GIOVANA REGINA NONATO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE CRECHE SOBRE FORMAÇÃO,
SABERES E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Onofre

SÃO CARLOS-SP

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de aprovação

Assinatura dos membros de comissão examinadora

Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Onofre
UFSCar

Prof^a. Dr^a. Camila José Galindo
UFSCar

Prof^a. Dr^a. Andressa de Oliveira Martins Bueno
UFSCar

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade por me trazer até aqui.

À minha família, pelo apoio emocional.

À minha linda filha Anne Sophie, que abriu mão de momentos de lazer devido à rotina de estudos.

Aos meus amigos e professores da turma do mestrado pelo acolhimento.

Ao PPGPE- UFSCar, por me aceitar nesse programa tornando o meu sonho possível.

Àqueles que sempre acreditaram em mim.

Às diretoras das escolas por onde estive no percurso do mestrado, que compreenderam a importância dos meus estudos.

À Isabella Natal, representante da turma do mestrado, que generosamente sempre que solicitada me ajudou.

À minha orientadora querida Prof^a Dr^a Márcia Regina Onofre, pela delicadeza das orientações, pelo companheirismo e por realmente acreditar em mim.

As professoras que estiveram presentes na minha qualificação, Prof^a. Dr^a. Cleonice Maria Tomazzetti e Prof^a. Dr^a. Andressa de Oliveira Martins Bueno.

A todas as colaboradoras da pesquisa e a todas as docentes, companheiras de trabalho da Educação Infantil.

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito. Não
sou o que deveria ser, mas graças a Deus,
não sou mais o que era antes.

Marthin Luther King

RESUMO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa objetivou compreender por meio das percepções das professoras de creche, os processos referentes à formação, os saberes e o reconhecimento profissional. Partindo da seguinte questão de pesquisa: Quais as percepções das professoras da creche em relação aos seus processos formativos, saberes docentes e reconhecimento profissional? Neste sentido, foi realizado, num primeiro momento, um levantamento de pesquisas na área sobre o tema abordado e, num segundo momento, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas, com 10 professoras da educação infantil atuantes com crianças de 0 a 3 anos de idade, em uma CEMEI do município de São Carlos-SP. Como, pano de fundo para a análises, foram utilizados autores da vertente teórica da epistemologia da prática (Alarcão (1996); Freire (1996); Gauthier (2006); Goodson (2015); Nóvoa (1995); Pimenta (2000); Tardif (2012)); e do campo da educação infantil: Arce (2001); Assis (2007); Oliveira (2014); Onofre, Tomazzetti e Martins (2017) entre outros. Acreditamos que o resultado do estudo contribuiu para o fortalecimento do movimento de profissionalização das professoras atuantes nesse nível de ensino e para a importância do protagonismo de seus saberes. A pertinência desse estudo, também se justificou na relevância pessoal, em contribuir diretamente com a prática docente e com a unidade escolar da proponente da pesquisa; na relevância político-pedagógica, considerando a possibilidade de ouvir às professoras, apontando a necessidade de uma política efetiva de valorização e reconhecimento dessas profissionais; na relevância acadêmica, pela perspectiva de fortalecimento do movimento de profissionalização docente. O estudo demonstrou que os cursos de formação inicial não foram suficientes para a atuação no campo, por não abordarem as especificidades da educação infantil; apontou que as participantes da pesquisa não são valorizadas socialmente e profissionalmente; reforçou a inexistência da participação das mesmas nas decisões políticas e, por fim, constatou a ausência de fala e de escuta das várias instâncias, promovendo o silêncio e a proletarianização da categoria.

Palavras-chave: Educação infantil; professoras de creche; formação; saberes docentes; reconhecimento profissional; escuta das vozes.

ABSTRACT

This qualitative research aimed to understand, through the perceptions of preschool teachers, the processes related to training, knowledge, and professional recognition. Starting from the following research question: What are the perceptions of preschool teachers regarding their formative processes, teaching knowledge, and professional recognition? In this sense, a survey of research in the area on the topic was conducted initially, followed by the application of questionnaires and interviews with 10 early childhood education teachers working with children aged 0 to 3 years old, at a CEMEI in the municipality of São Carlos-SP. As a backdrop for the analysis, authors from the theoretical perspective of the epistemology of practice (Alarcão (1996); Freire (1996); Gauthier (2006); Goodson (2015); Nóvoa (1995); Pimenta (2000); Tardif (2012)); and from the field of early childhood education were used: Arce (2001); Assis (2007); Oliveira (2014); Onofre, Tomazzetti, and Martins (2017), among others. We believe that the results of the study contributed to strengthening the professionalization movement of teachers working at this level of education and to the importance of the protagonism of their knowledge. The relevance of this study was also justified in personal relevance, contributing directly to teaching practice and the school unit of the research proponent; in political-pedagogical relevance, considering the possibility of listening to teachers, pointing out the need for an effective policy of valorization and recognition of these professionals; in academic relevance, for the perspective of strengthening the movement of teacher professionalization. The study showed that initial training courses were not sufficient for work in the field, as they did not address the specificities of early childhood education; it pointed out that the participants in the research are not socially and professionally valued; it reinforced the lack of their participation in political decisions and, finally, it noted the absence of speech and listening from various instances, promoting silence and the proletarianization of the category.

Keywords: Early childhood education; preschool teachers; training; teaching knowledge; professional recognition; listening to voices.

LISTA DE SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC**- Base Nacional Comum Curricular
- CAAE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE** – Conselho Estadual da Educação
- CEFAM** – Centro Específico de Formação e aperfeiçoamento do Magistério
- CeFPE** – Centro de Formação dos Profissionais da Educação
- CF**- Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional da Educação
- CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
- ECA**- Estatuto da Criança e do Adolescente
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- INSS** - Instituto Nacional do Seguro Social
- LDB ou LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PNE**- Plano Nacional de Educação
- PNEI** – Política Nacional de Educação Infantil
- RCNEI**- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SCIELO**- *Scientific Electronic Library Online*
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação das participantes da pesquisa	76
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no catálogo de Teses e dissertações da CAPES	28
Quadro 2 - Resumo dos trabalhos selecionados no catálogo de Teses e dissertações da CAPES	33
Quadro 3 - Trabalho selecionado no catálogo da BDTD	35
Quadro 4 – Resumo do trabalho selecionado na BDTD	36
Quadro 5 - Os saberes dos professores	38
Quadro 6 – Classificação Tipológica e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman	42
Quadro 7 – Eixos de análise do questionário e das entrevistas	72

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO / JUSTIFICATIVA	20
1.1 A temática da pesquisa e sua historicidade	20
1.2 O mapeamento das pesquisas na área	26
1.2.1 Levantamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES;	27
1.2.2 Levantamento de pesquisa na base de dados da Scielo;	34
1.2.3 Levantamento de pesquisa na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	35
2 REVISÃO TEÓRICA SOBRE SABERES VOZES E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	39
2.1 Saberes docentes	39
2.2 Formação e reconhecimento profissional	44
2.3 Escuta da vozes dos professores	62
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	66
3.1 Objetivo e questão de pesquisa	66
3.1.1 Natureza do estudo	67
3.2 Produção de dados	68
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	75
4.1 A escuta das vozes das professoras	75
4.1.1 Perfil identitário das participantes	75
4.2 Eixos de Análise	77
4.2.1 Processos Formativos	77
4.2.2 Saberes Docentes	82
4.2.3 Reconhecimento Profissional	84
4.2.4 Escuta das vozes dos professores	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	106

APRESENTAÇÃO

Todos os dias havia uma criança indo adiante. E o primeiro objeto para o qual ela olhava, nele se transformava. E aquele objeto tornava-se parte dela durante o dia ou durante uma parte do dia. Ou por muitos anos, ou isso se estendia por ciclos de anos. [...]. Tudo isso se tornou parte daquela criança que ia adiante todos os dias, e que agora vai, e sempre irá em frente, todos os dias (WHITMAN, 2005).

O ponto de partida para a apresentação desse estudo traz como marco a minha infância, selada pelas vivências familiares e educativas.

Sou a filha do meio, de uma família com três irmãos, tenho uma irmã mais velha e um irmão mais novo. Nasci na cidade de São Carlos-SP no ano de 1977, sou filha de uma mãe, que abriu mão de trabalhar para cuidar dos três filhos, e de um pai, que trabalhava como padeiro. Venho de uma realidade bem simples, de uma família com pais que apesar de terem apenas a formação primária, realizada na década de 1950, sempre reconheceram o estudo como possibilidade de uma vida melhor para os filhos.

Iniciei a minha jornada escolar com pouco menos de 5 anos de idade, em uma escola municipal de Educação Infantil e no ano seguinte antes de completar 6 anos já estava em outra escola, agora estadual, que oferecia o ensino de 1ª a 8ª série (atualmente 9º. Ano do ensino fundamental).

A minha experiência nessa escola foi cheia de contradições, pois, tive excelentes professores, mas também péssimos professores que me renderam traumas e contribuíram para a minha busca pela docência e pela formação profissional, indicando caminhos para a professora que eu gostaria de me tornar.

A busca por respostas e pelo entendimento de nossa postura e nossa constituição pessoal e profissional, é respaldada em autores, como Nóvoa (2002), que reforçam a importância de nossas experiências de vida, que vão se incorporando ao longo dos anos, nos permitindo formas de ser e estar no mundo. Segundo o autor,

[...] Ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores, esperamos uma expansão

do nosso repertório, através da aquisição de linguagens que nos permitem ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação[...] Dos nossos colegas, esperamos que se juntem conosco para uma aprendizagem cooperativa [...] A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século”. (NÓVOA, 2002, p. 19)

Seguindo nessa direção, destaco que o início do meu ensino médio, com caráter técnico, foi cursado à noite, devido ao meu trabalho. Fui uma aluna trabalhadora, cuja profissão, iniciou aos 11 anos. Durante um bom tempo estudava em um período e trabalhava no outro, fui babá, balconista, secretária, tudo muito nova, sem registro em carteira profissional e recebendo menos de um salário mínimo.

No ano de 1994 ingressei no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério¹) que me abriu, a possibilidade de apenas estudar, devido a uma bolsa de estudos, concedida pelo centro, que correspondia a um salário mínimo.

No CEFAM tudo fez sentido, eu me encontrei e descobri que eu, realmente, queria ser professora. Aprendi muito, compreendi muitas coisas sobre a prática, fiz todos os estágios e comecei a observar o perfil de excelentes profissionais no contexto de trabalho. Também, me deparei nesse processo, com professoras, que não gosto nem de lembrar, pela postura e crueldade com as crianças.

Durante meu penúltimo ano de CEFAM, minha sobrinha nasceu, foi uma alegria e uma reviravolta grande na minha vida, pois minha irmã teve uma depressão muito profunda, depois de um tempo descobrimos que era síndrome do pânico o que ela tinha, mas ninguém falava sobre isso, naquela época, então junto com a minha mãe fui criando minha sobrinha como filha, não financeiramente falando, pois minha irmã já tinha se casado e meu cunhado cobria todas as despesas relacionadas ao tratamento da minha irmã e as coisas da minha sobrinha, mas foram anos muito difíceis em que a minha irmã vegetava em uma cama e cuidávamos daquela menina linda que crescia sem entender muito bem porque a mãe estava em uma cama. Devido a isso, decidi

¹ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais, tinha uma visão diferenciada sobre a formação educacional. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo e pagava uma bolsa no valor de um salário mínimo para os estudantes.

então que faria psicologia na esperança de ajudar minha irmã e comecei a prestar vestibular incentivada pelos professores do CEFAM e por pessoas que estavam ao meu redor que acreditavam em mim.

O curso de Psicologia era um dos mais concorridos naquele momento e eu não conseguia entrar, então mudei de ideia e busquei fazer Pedagogia, pois o curso era mais próximo do campo que eu almejava. Cursei Pedagogia em uma Faculdade Particular da cidade, mas a ideia era continuar prestando a UFSCar, mas sem perder tempo, pois se não desse certo teria algo já em andamento.

Inacreditavelmente, encontrei uma professora nessa faculdade que dizia todos os dias pra mim e pra outra amiga, “vocês têm perfil de Universidade Pública, o que estão fazendo aqui?” ela na verdade via em nós algo que nem a gente acreditava muito, mas ela falava tanto que passamos a acreditar.

E não é que deu certo! Um tempo depois, estávamos lá, eu e essa amiga, em um curso que não tínhamos ideia do que seria, não entramos na Psicologia, mas estávamos na Ciências Sociais da UFSCar que era a segunda opção na época, e descobrimos a possibilidade de realizar uma transferência interna não para a Psicologia, mas para a Pedagogia e foi o que fizemos, depois de mais de 2 anos cursando Ciências Sociais, transferimos para o curso de Pedagogia.

Porém apesar de parecer fácil, não foi bem assim, antes da entrada na Universidade, no mesmo dia da minha formatura do CEFAM, comecei a trabalhar no Banco do Brasil, como estagiária, voltando para a realidade de ter que trabalhar, agora também para pagar a faculdade e tudo isso ocorrendo paralelo ao estado da minha irmã que durou anos.

Infelizmente tive uma lesão no joelho, descobrindo alguns meses depois que se tratava de artrite reumatoide², por se espalhar por todas as articulações do meu corpo, o que fez com que eu ficasse 1 ano sem andar e mais algum tempo de muleta e de bengala, ficando afastada por 5 anos do trabalho, fazendo muita fisioterapia. Essa história parece triste, mas foi justamente esse afastamento de 5 anos que possibilitou a minha entrada na UFSCar e foi o

² Artrite reumatoide é uma doença crônica que provoca inflamação nas articulações. Essa inflamação, ocorre por alterações no sistema de defesa do organismo, o chamado sistema imune, portanto trata-se de uma doença autoimune que promove dor, inchaço e muitas vezes dificuldade na mobilidade.

tempo que eu precisei para fazer um tempo de Ciências Sociais e, depois cursar e me formar no curso de Pedagogia.

Fazendo um adendo, minha história com a UFSCar, é antiga. Um dos poucos lugares, além da casa da minha avó que eu frequentava na minha infância era a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), quase toda a semana estava lá com meus amigos. Aos domingos, nos reuníamos para jogar bola, passear, jogar pão para os peixes no lago e sem ter muita noção, sempre dizia: “um dia vou estudar aqui”. Meus argumentos eram vistos como ilusão por meus colegas, pois como estudaria ali se já tinha que trabalhar desde muito cedo, e de onde eu vim apesar do incentivo dos meus pais, estudar era importante, mais o trabalho também era necessário, e a Federal (como sempre chamamos aqui na cidade) era uma coisa bem improvável para a minha realidade. Mas consegui provar o contrário, para os meus amigos e para mim mesma, ao adentrar, cursar e me formar na universidade dos meus sonhos.

Como sempre, saí da minha formatura direto para o trabalho em uma escola particular e dessa escola para a efetivação na Prefeitura da minha cidade, onde estou até hoje na educação infantil, perpassando paralelamente também, pelo ensino fundamental em outras redes (estadual em São Carlos e municipal em uma cidade vizinha, onde, recentemente, também fui efetivada)

Naquela época quando uma pessoa era afastada por 5 anos com uma doença crônica, autoimune, como a artrite reumatoide, o INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), aposentava a pessoas por invalidez, como fiquei esse tempo afastada, eles queriam me aposentar, mas eu não aceitei e pedi alta, abrindo mão de ser aposentada para tentar voltar ao trabalho e aceitar esse emprego nessa escola. Eu não me arrependo da escolha, pois consegui voltar ao trabalho e, há 18 anos eu estou aqui, seguindo nessa jornada, enquanto professora.

Nunca mais parei de estudar, depois da Pedagogia, fiz outras duas graduações (licenciatura em: História e em Artes visuais e outras três especializações em: Educação infantil; Educação inclusiva; e em Psicopedagogia) sempre movida pelo desejo de querer aprender mais e ser uma professora melhor para os meus alunos.

É preciso destacar que tive ótimos professores e professoras no curso de Pedagogia e também na especialização que cursei na UFSCar e que, o

sonho do mestrado, só não foi concretizado antes, devido ao excesso de trabalho e a vida pessoal (casamento, maternidade...).

Diante dessa trajetória, de idas e vindas, de sonhos e dificuldades, chego ao mestrado profissional, com vários questionamentos e inquietações profissionais, buscando respostas para a melhoria da minha prática e dos meus pares.

O Mestrado profissional surgiu como uma oportunidade de reflexão e pesquisa sobre o meu campo de trabalho, a educação infantil. Ao longo de mais de 18 anos de carreira dentro do magistério, tenho observado que quanto maior a etapa da escolaridade, maior a valorização dos professores atuantes.

Essa desvalorização profissional está diretamente relacionada a desvalorização da criança pequena

Para Costa e Feitosa (2019) A concepção de infância dos dias atuais é bem diferente de alguns séculos atrás. É importante salientar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído, por isso se pode perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. O que hoje pode parecer uma aberração, como a indiferença destinada à criança pequena, há séculos atrás era algo absolutamente normal. Por maior estranheza que cause, a humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular e, por muito tempo, a tratou como um adulto em miniatura.

Hoje, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21), “a criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...]”. No entanto, Rizzo (2003, p.37) aponta que na verdade, as crianças não tinham atenção para a sua faixa etária, eram concebidas como objetos descartáveis, sem valor intrínseco de ser humano.

Especificamente, na Idade Média, as crianças eram vistas como adulto em miniatura, cotidianamente, as mesmas estavam inseridas no mundo dos adultos, sofrendo de desnutrição, acidentes domésticos e altos índices de mortalidade infantil. Assim, por inúmeros e longos anos não existiu o sentimento de infância, as crianças eram marginalizadas, sem direitos

específicos para a sua idade, sendo que o seu nascimento ou morte era um acontecimento corriqueiro em todas as casas.

Rememorando este acontecimento, Àries (1981, p.24) pontua que “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve, muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”. O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como deveria ser educada diante dessas mudanças nos cenários políticos, social e econômico, surge primeiramente na Europa o sentimento de Infância (ÀRIES, 1981).

Para as crianças pobres, de acordo com Corsino (2005, p.207), a roda dos expostos é caracterizada como a primeira creche brasileira e esta nasce no início do século XX, com caráter assistencialista, amparo aos necessitados, descomprometido do ponto de vista pedagógico, atrelado a entidades de cunho religioso-filantrópico. Assim, é percebido também na criação de instituições direcionadas para crianças a desigualdade social, a disparidade entre a classe dominante e os menos favorecidos, as crianças abastadas recebiam uma educação nos jardins de infância com atividades pedagógicas, entretanto, as crianças pobres recebiam apenas cuidados de higiene nas creches, pois eram vistas como seres frágeis e carentes e, por isso, necessitavam apenas de cuidados com o corpo e de ensinamentos religiosos, visto que as instituições que atendiam a essas crianças eram mantidas em muitos casos por instituições religiosas (OLIVEIRA, 2005).

Observamos que a criança durante muito tempo foi desvalorizada, como a educação infantil, que apesar de ser a primeira etapa da educação básica, também, historicamente, foi desvalorizada social, política e pedagogicamente, e isso ainda é perceptível, considerando que mais de 27 anos após a promulgação da LDB de 1996, a garantia da profissionalização das professoras atuantes com as crianças pequenas, ainda anda em passos lentos. Essa visão pejorativa deste segmento, também é cultural e está impregnada nas famílias e nos próprios pares dentro das escolas.

No início da minha carreira no município, trabalhei em uma escola que atendia a creche (crianças de 0-3 anos) e a pré-escola (crianças de 4-6 anos). Os desdobramentos desse atendimento eram gritantes, ao potencializar a

diferença de tratamento dos pais e dos professores, que tratavam as professoras da pré-escola como profissionais, professoras, enquanto na creche, eram chamadas tias, babás, terminologias enraizadas ao longo da história da educação infantil e discutidas por várias autoras (ASSIS, 2007; LOURO, 2006; KISHIMOTO, 1999 *apud* ONOFRE; TOMAZZETTI; MARTINS 2017; ARCE, 2007; FREIRE, 1997). É preciso destacar que professores da pré-escola também são desvalorizados, mas na creche, essa desvalorização é ainda mais acentuada como revelam esses estudos.

Com o passar do tempo com a implementação do Estatuto do Magistério (Lei 13899/06) na cidade de São Carlos a nomenclatura de todas as escolas foi modificada para CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) não existindo essa separação entre creche e pré-escola. Porém, mesmo assim, a educação infantil com atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, continuou com essa desvalorização inclusive por parte de alguns professores, atuantes ou não nessa etapa da educação.

Essa desvalorização aumenta, significativamente, quando atuamos no Ensino Fundamental, pois a ideia que a sociedade e muitos professores têm é de que a educação de 0 a 3 anos é assistencialista, compensatória e higienista e, que, portanto, as profissionais atuantes não precisam de formação para cuidar dos bebês.

Buscando superar essa visão equivocada das professoras de creche e, primando pela qualificação de um grupo profissional e de sua identidade, bem como, da escuta de suas vozes políticas e o reconhecimento dos saberes mobilizados por essas profissionais, foi que busquei o Mestrado profissional, com o objetivo do fortalecimento da categoria e do meu desenvolvimento profissional.

Minha proposição com esse estudo é de elevar o status da profissão docente e das professoras da educação infantil, por meio de suas percepções e contribuições, silenciadas ao longo da história.

Neste sentido, passo agora a justificar a pertinência e a relevância da pesquisa proposta e da contribuição da mesma para o campo da educação infantil, da formação de professores e do movimento de fortalecimento da profissionalização docente.

1- INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Coerente com a história da educação e a infância de 0 a 5/6 anos no Brasil, o fato da creche ter passado para a rede municipal de educação não garantiu o esclarecimento de seu papel nem tampouco assegurou as especificidades do trabalho com as crianças muito pequenas, posto que continuaram(e continuam) existindo incompreensões a respeito dos propósitos educativos das instituições de educação infantil destinadas, particularmente a educação de 0 a 3 anos e das relações que tais instituições podem (e devem) estabelecer com outros contextos de vida infantis. (PINAZZA, 2004 *apud* PINAZZA, 2014, p.81-82) grifos da autora.

1.1 A temática da pesquisa e sua historicidade

A educação infantil passou por diversas mudanças desde o seu surgimento, mas foi apenas com a constituição de 1988 que as creches e as pré-escolas foram inseridas no sistema educativo e passou a ser um direito das crianças.

Em 1990, dois anos após a Constituição, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (LEI-8069/90) que ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no cenário dos direitos humanos, e as reconheceu como sujeitos de direitos.

Para Ferreira (2000) o ECA foi a lei que inseriu as crianças e os adolescentes no mundo dos direitos humanos, estabelecendo um sistema de elaboração e de fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando impedir desmandos e desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Elas passaram a ser vistas com um novo olhar, o de criança como sujeito de direitos, direito de ter afeto, de brincar, de querer, de conhecer e de sonhar (FERREIRA, 2000).

Além da Constituição de 1988 e do ECA de 1990, em 1996 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB (Lei 9394/96) que integrou a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Dois anos após a LDB de 1996 o Ministério da Educação publicou em 1998, dois documentos; - o Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil – RCNEI (BRASIL,1998a); - Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil (BRASIL, 1998b).

Após esses documentos vários outros foram surgindo na área da educação em geral e também da educação infantil entre eles: A Política Nacional de Educação Infantil em 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil DCNEI (2010) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017).

Todos esses documentos apesar de serem alvos de muitas críticas, mudaram o cenário da educação básica e em especial da educação infantil, destacando a importância da criança como sujeito de direitos e também a importância da formação dos profissionais que atuam na educação básica, incluindo dessa forma também os profissionais da educação infantil.

Antes de pertencer à educação, as creches e as pré-escolas eram comandadas pela assistência social e tinham por objetivo apenas fornecer um local para as crianças ficarem enquanto as mães trabalhavam. Com a mudança desse cenário e com a inserção da educação infantil como integrante da educação básica, ela passou a receber um olhar diferenciado e observou-se que era preciso modificar também os personagens que atuavam apenas como cuidadores dessas crianças.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, foi necessário investir também nos profissionais que exerciam o papel de atendimento nas instituições, papel esse que já não era mais assistencialista, mas sim educativo e que, portanto era preciso ter profissionais capacitados que compreendessem todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Um dos documentos que mostrou a importância da formação dos professores foi o PNE (2001) considerando que além de importante ela tem que ser contínua e renovada constantemente. Esse documento destacou também a valorização da carreira do magistério apontando que a formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial dada à relevância da sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento, “além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-se constantemente”. (PNE, 2001, p.4).

Outros documentos, como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos profissionais da educação- FUNDEB (2006), assim como o DCNEI (2010) já citado anteriormente, também destacam a importância da formação profissional do professor de educação infantil.

Por meio dos documentos acima podemos observar que tanto a criança como os profissionais que atuam diretamente na primeira etapa da educação básica, passaram a ter um papel diferente dentro das instituições escolares de educação infantil, as crianças passaram a serem reconhecidas como sujeitos plenos de direitos e os profissionais passaram a ser reconhecidos como aqueles que deveriam garantir esses direitos.

O direito a educação infantil inclui não só o acesso a creches e pré-escolas, mas também o direito a uma educação de qualidade, que considere as necessidades da criança na faixa etária de 0 a 6 anos. A integração do cuidado e da educação, uma boa comunicação com as famílias e a atenção às suas condições de vida são aspectos fundamentais para um atendimento de qualidade à criança pequena. (CAMPOS; CRUZ, 2006, p.103 *apud* PEREZ; BORGHI, 2017, p.62-63)

Baseando-se nessas afirmações a pesquisa surge com a finalidade de direcionar um olhar a essas profissionais atuantes na educação infantil que apesar da complexidade que requer a ação docente (ASSIS, *apud* PEREZ; BORGHI, 2017) ainda são muito marginalizadas e quanto menor a idade das crianças, maior é a desvalorização e a falta de reconhecimento.

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que professor que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos. (KISHIMOTO, 1999, p.74-75)

Essa desvalorização tem origem na falta de exigência de formação específica para o desempenho das pessoas que atuavam nessa área e mesmo com a mudança prevista nas leis em relação à formação ela existe até hoje, onde em muitos lugares ainda existe a contratação apenas de cuidadoras sem formação, em especial no atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade.

Esse estudo, portanto, objetiva compreender por meio das percepções das professoras de creche, os processos referentes à formação, os saberes e o reconhecimento profissional. Partindo da seguinte questão de pesquisa: Quais as percepções das professoras da creche em relação aos seus processos formativos, saberes docentes e reconhecimento profissional?

Tal proposta, reforça a sua pertinência em relação à relevância no âmbito pessoal, contribuindo, diretamente, com a minha prática como professora de crianças de 0 a 3 anos; no âmbito político, considerando a possibilidade de escuta das professoras que são silenciadas e apontando a necessidade de uma política efetiva de valorização e reconhecimento dessas profissionais; e, por fim, no âmbito acadêmico, visando o fortalecimento do movimento de profissionalização docente dentro de uma vertente teórica de epistemologia da prática e buscando contribuir com os avanços dos estudos na área.

É preciso partir da denúncia ao anúncio no campo das pesquisas, pois muitas profissionais que atuam na educação infantil, ainda são vistas, como educadoras natas, tias, cuidadoras, professorinhas, que realizam suas atividades por dom, amor aos pequenos, caridade, benevolência, sacerdócio, incapacidade de saber lecionar em outros níveis de ensino (ASSIS, 2007; LOURO, 2006; KISHIMOTO, 1999 *apud* ONOFRE; TOMAZZETTI; MARTINS 2017)

Freire (1997) deixa claro a desvalorização política na educação infantil quando transformam a professora em “tia”. Os papéis relativos à tia e à professora não devem ser entendidos a partir de uma relação familiar, pois, embora a professora possa ser tia, ou seja, possuir sobrinhos biológicos, ela não se caracteriza como tia de seus alunos. Ensinar é uma profissão que exige certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver em relação de parentesco. Ser professora implica em assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão. (FREIRE, 1997)

Sobre essa questão, Arce (2007) demonstra que os termos “professorinha” ou “tia” como predominante até hoje configura uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar (ARCE, 2001).

Complementando essas afirmações, Assis (2007) destaca que o fato da Educação Infantil se dirigir a crianças pequenas, algumas das práticas pedagógicas se aproximam das práticas realizadas na esfera doméstica,

[...] essa ambigüidade entre o espaço público e privado, entre a função materna e a função docente está presente no imaginário de muitos professores e eles muitas vezes reproduzem práticas maternas na realização do seu trabalho. (ASSIS, 2007, p.115).

Assis (2007) aponta ainda que, historicamente, era natural a ideia de que bastava ser mulher para desempenhar as funções da docência na educação infantil e isso contribuiu muito com a desprofissionalização docente, essa ideia surge das teorias maternalistas que abordam a mulher como “educadora nata”, como vocação natural das mulheres se responsabilizarem por crianças pequenas.

Para Nóvoa (2009) e Tardif (2002) as professoras devem considerar a sua prática pedagógica a partir de saberes construídos pela experiência e por meio da reflexão e não apenas como técnicas do ensino.

Neste sentido, o professor deve agir como um sujeito crítico, reflexivo e autônomo e para isso destaca três dimensões que contribuem para essa identidade profissional: desenvolvimento organizacional, pessoal e profissional. O professor deve ter ligação direta com o desenvolvimento pessoal, ou seja, deve existir uma ligação direta entre o pessoal e profissional, Para o autor estar em formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional”. (NOVOA, 1997, p.25).

O saber docente é, portanto, um saber plural, formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002).

Isto significa que, a identidade docente se constrói e se concebe conforme a significação que cada professor atribui para a sua função, inferindo à prática docente seus valores, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, em suas angustias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Ainda sobre saberes e, principalmente, voltadas para as profissionais da educação infantil, Onofre, Tomazzetti e Martins (2017) destacam que na educação infantil as professoras utilizam suas experiências com crianças pequenas, elaborando e criando saberes que “são resultantes principalmente dessas experiências e sua atuação em creches e pré-escolas” (ONOFRE; TOMAZZETTI; MARTINS, 2017, p. 735).

As autoras afirmam ainda que, ser professora na educação infantil, requer uma incorporação desses saberes que são construídos ao longo do tempo, da história profissional e pessoal, ao longo das experiências individuais e também coletivas. Nesse movimento, as professoras, criam e recriam seus saberes, construindo e reconstruindo sua identidade. “Isso é algo que está em constante movimento, e é impossível compreender esses movimentos sem pensarmos na história de vida dessas profissionais”. (TARDIF, 2002 *apud* ONOFRE; TOMAZZETTI; MARTINS, 2017, p. 735).

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. [...] O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.” (GOODSON, 1992 *apud* NOVOA, 1995, p. 71).

Goodson (1992) afirma não compreender porque durante tanto tempo se fez pesquisas sobre a educação sem considerar realmente a fala dos professores, seu protagonismo é fundamental para que ocorra qualquer mudança na educação de forma efetiva e coerente.

No caso da educação infantil, especificamente, é necessário que as professoras tenham clareza de sua identidade, de suas funções, de seus saberes específicos e de sua importância política, tanto em prol de seu reconhecimento profissional, quanto de seu papel social e educativo para o processo de desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Em defesa dessa proposição, nos debruçamos em um processo de busca de pesquisas sobre o assunto, objetivando encontrar respostas para os limites e os alcances dessas discussões.

A pesquisa foi dividida em 4 seções; na primeira seção junto à introdução e justificativa foi realizado um estudo bibliográfico, explorando análises já realizadas dentro da temática no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na base de dados da Scielo e na base da BDTD.

Na segunda seção foi realizada uma análise teórica sobre formação, saberes docentes, valorização e reconhecimento profissional, pautados nos referencias teóricos que oferecem pano de fundo para as discussões propostas na pesquisa.

Na terceira seção foram apresentados os caminhos metodológicos percorridos para a produção dos dados, com ênfase na importância da pesquisa qualitativa e do protagonismo das professoras da educação infantil como parceiras do estudo realizado.

Na quarta seção foi realizado a apresentação dos dados coletados considerando o perfil identitário das participantes e os eixos de análises composto pelos processos formativos; saberes docentes; reconhecimento profissional e escuta das vozes das professoras.

1.2 O mapeamento de pesquisas na área

Com a finalidade de mapear as pesquisas já realizadas e em busca de um aprofundamento teórico sobre a temática, foi realizado um levantamento bibliográfico de produções científicas realizadas nos últimos cinco anos no Brasil.

Para Romanowski e Ens (2006) um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. (ROMANOWSKI; ENS. 2006, p. 43).

Segundo Romanowski (2002) para a realização de uma pesquisa é necessário seguir alguns procedimentos como: definição dos descritores para direcionar as buscas (palavras-chaves); localização dos bancos de pesquisa

utilizados; estabelecimento de critérios para a seleção dos trabalhos; levantamento de teses e dissertações; coleta do material trabalhado; leitura das publicações com elaboração de síntese (analisar o trabalho como um todo: tema, metodologia, objetivos etc.); organização e sistematização dos relatórios identificando relações e tendências entre elas; análise e elaboração das conclusões.(ROMANOWSKI. 2002, p. 15-16).

A estrutura da pesquisa foi dividida em três etapas de buscas em acervos confiáveis e reconhecidos. A primeira etapa foi a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES³; a segunda etapa foi na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁴ e a terceira na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵.

O recorte temporal utilizado foram os últimos cinco anos, selecionamos os anos de 2018 a 2022 (até julho de 2022). A escolha por esse período foi por observar que é mais recente e maior a concentração de trabalhos relevantes a este estudo nesse período.

1.2.1 Levantamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

A pesquisa teve início pelo Banco de dados da CAPES. Os primeiros descritores utilizados foram “Formação Docente”, “Saberes Docentes”, “Reconhecimento Profissional na Educação Infantil” a busca revelou que quase não existiam trabalhos com esses descritores. Ao tentar colocar apenas “Reconhecimento Profissional na Educação Infantil” ou apenas “Formação e Saberes docentes na Educação Infantil”, nenhum trabalho foi encontrado, devido a isso uma nova busca com a mudança dos descritores e com a palavra *and* fazendo a ligação entre os descritores foi realizada. As palavras foram substituídas e os novos descritores utilizados foram: “Professores de 0 a 3 anos” *and* “Formação e saberes docentes” *and* “Reconhecimento profissional de professores na educação infantil”. Definido os novos descritores, sem filtros foram encontrados 78782 estudos e com a seleção dos filtros:

³ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁴ <https://www.scielo.br/>

⁵ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

- Grande área de conhecimento: ciências humanas;
- Área de conhecimento: educação;
- Área de avaliação: educação;
- Área de concentração: educação.
- Recorte temporal: 2018 a julho de 2022

A aplicação dos filtros gerou 1423 estudos, sendo 458 teses de Doutorado; 911 dissertações de Mestrado e por fim 54 dissertações no Mestrado Profissional.

Durante a leitura dos títulos e dos resumos, observou-se que a maioria dos estudos contemplavam apenas o ensino fundamental e médio e que apesar de muitos estarem intitulados como pesquisa da educação básica, a educação infantil não estava presente. Também se observou muitos trabalhos na área de matemática, ciências, relações étnico-raciais, educação de artes, de jovens e adultos e nos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas pesquisas também destacavam que os primeiros anos de escolaridade ocorrem apenas no ensino fundamental, descartando a educação infantil.

Ao finalizar as leituras foram selecionadas 4 pesquisas, sendo 2 Teses de Doutorado e 2 Dissertações de Mestrado que serão apresentadas no quadro 1.

QUADRO 1. Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

	TÍTULO	ANO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	SABERES E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA	2021	TESE	CARLA TATIANA MOREIRA DO AMARAL SILVEIRA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
2	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO A PARTIR DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	2021	DISSERTAÇÃO	ALINE CAROLINE DA ROSA	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
3	MOVIMENTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM ENTREVISTAS NARRATIVAS	2020	TESE	KEITI DE BARROS MUNARI	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
4	SERÁ QUE EU QUERO MESMO SER PROFESSORA?": SIGNIFICAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E SUA	2018	DISSERTAÇÃO	LUANA LIMA FONSECA COUTO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

RELAÇÃO CONSTITUIÇÃO IDENTIDADE PROFESSOR	COM	A DA DO				
--	-----	---------------	--	--	--	--

Fonte: Autoria própria, 2023

O **primeiro trabalho intitulado**: “Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a constituição da docência”, trata-se de uma tese da autora Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira que objetivou analisar e compreender quais as experiências formativas são constituidoras dos saberes e fazeres da docência na educação infantil, partindo de uma perspectiva qualitativa, utilizando-se de entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e de grupo focal (BAUER; GASKELL, 2002) como estratégia metodológica para a coleta de dados.

Os sujeitos do estudo utilizado pela autora foram professoras que atuam com a Educação Infantil, cujo cenário foi uma escola de educação infantil pública, localizada na Serra Gaúcha. Para a análise do material, a pesquisa apoiou-se na Análise de Conteúdo, de Bardin (2009). Desse processo, cinco categorias foram analisadas e evidenciaram os tempos formativos vividos pelas professoras na constituição dos seus saberes e fazeres. Esses tempos revelaram, entre outros aspectos, a importância de modificação na estrutura curricular dos cursos de formação inicial, para que novas bases teóricas possam ser investidas, destacando as peculiaridades da docência na/para a educação infantil.

Na formação continuada, as práticas coletivas se manifestaram como possibilidade para a ampliação de novos caminhos constitutivos na docência. As participantes deste estudo também demonstraram compreender o quanto a BNCC e as abordagens específicas sobre a infância têm oportunizado reflexões docentes importantes, inclusive na abertura para novas ações pedagógicas na educação infantil.

Os princípios de cuidado, de acolhimento, de ética, de empatia, de respeito, de carinho e de afeto também se destacaram como fundamentais à prática pedagógica na educação infantil. A pandemia manifestou-se como um tempo de ampliação de saberes e fazeres docentes e também como um tempo de partilha na busca de uma educação integral às crianças pequenas.

As narrativas também indicaram uma possível abertura e até mesmo uma necessidade de reflexão e ressignificação da ação pedagógica na Educação Infantil.

A partir de todos os dados apresentados e explorados neste estudo, a conclusão da tese, sinaliza a existência de um novo tempo formativo, ou seja, um tempo para (re) aprender a ser professora a partir das escutas às manifestações das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

O **segundo trabalho** “Sentidos e significados do trabalho docente na educação infantil: um diálogo a partir das condições de trabalho” trata-se de uma dissertação da autora: Aline Caroline da Rosa, que busca descrever, analisar e compreender os sentidos e significados que as professoras de educação infantil da rede municipal de um município do Vale do Rio Pardo/ RS atribuem ao seu trabalho, a partir das condições em que o realizam. Partindo do pressuposto de que há relações intrínsecas entre sentidos, significados e condições de trabalho que acarretam implicações para a forma como as trabalhadoras compreendem e significam o trabalho docente.

A pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, sobretudo nas categorias historicidade, contradição e totalidade, as quais são compreendidas em constante diálogo com o objeto de estudo. A metodologia é de caráter quali-quantitativo, do tipo estudo de caso e tem como principais instrumentos para coleta de informações questionários semiabertos aplicados com 34 professoras atuantes na educação infantil da Rede Municipal e entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro docentes, sendo duas atuantes em creches e duas em pré-escolas.

A autora contou também com análise documental de Legislação Municipal, a qual permitiu conhecer as condições de trabalho prescritas nos documentos normativos.

Como suporte teórico para o processo de análise, síntese e categorização das informações que obteve por meio do campo empírico, utilizou a técnica da triangulação de dados de Triviños (1987) e a análise de conteúdo de Bardin (1997). As condições de trabalho nas quais as professoras da educação infantil que participaram do estudo vivem e trabalham são expressas por meio das categorias: reconhecimento, autonomia, trabalho de cuidado, trabalho emocional, jornada de trabalho e contrato de trabalho. Para a autora

as categorias expressam condições essenciais de realização do trabalho docente e se constituem como pontos de partida e resultados do estudo.

No que tange aos sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil, pontuou-se que as professoras percebem significativas implicações das condições de trabalho na produção de sentidos e significados do trabalho. As docentes relacionam estas construções às suas próprias histórias de vida, à historicidade da categoria docente como profissão, a gênero e às suas condições de trabalho.

O **terceiro trabalho** “Movimentos da profissionalização docente: desenvolvimento profissional em entrevistas narrativas”, na tese, a autora Keiti de Barros Munari, destaca que ao nos referirmos à docência como profissão, nos deparamos com um movimento de constituição que carrega encantos e desencantos. Diante desse contexto, justifica suas intenções de pesquisa pelas inquietações geradas ao tentar compreender como se dá o movimento da profissionalização docente, considerando o desenvolvimento profissional de quem decide manter-se em exercício na Educação.

Visando ampliar compreensões acerca do ser e do estar na profissão, por meio das percepções de quatro professoras que viveram, e vivem à docência. Teve como objetivo elucidar os fatores de permanência na profissão, refletindo sobre as trajetórias docentes.

Buscando respostas para a questão: Como as professoras têm percebido a constituição da própria profissionalização docente, frente a suas trajetórias profissionais? Com abordagem qualitativa, fez uso do método de entrevista narrativa para pensar os casos de quatro professoras, que iniciaram carreira na Educação Básica e atuam no Ensino Superior privado.

Do ponto de vista teórico, fundamentou o estudo pela perspectiva sociológica de Maurice Tardif e Richard Wittorski, procurando estabelecer diálogos entre profissão e profissionalização, levando em consideração o desenvolvimento da formação docente, em sua dimensão processual e constitutiva, verificável nas últimas três décadas.

Como base nos resultados obtidos, a autora constatou que o desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas tem sua origem antes do início da formação acadêmica formal, quando escolheram a docência, assim iniciando o movimento do ser docente à medida que viveram e vivem o

magistério, preparando-se para o estar na profissão. As reflexões da autora estão embasadas por dois eixos que ela denomina de motivacionais: a) fatores influenciáveis da esfera externa (ancorados nas relações entre pares, família e professores formadores); e b) fatores influenciáveis da esfera interna (relacionados aos encantos pessoais do ser docente). Ao narrarem suas próprias trajetórias profissionais, as professoras tomam posse do que realmente as motivam para o ser e o estar profissão. Por meio das considerações apresentadas, lançou-se um novo olhar acerca do estar na profissão, e, sobretudo, a respeito de como a constituição da profissionalização pode estar engendrada por um desenvolvimento processual e ininterrupto.

Nesta pesquisa, a autora destaca que as professoras se apresentam assumindo o protagonismo concedido pela docência, carregando para si a certeza de estarem valorizando a educação e melhorando o seu estatuto socioprofissional, independentemente de seus desencantos.

O **quarto e último** trabalho selecionado intitulado “Será que eu quero mesmo ser professora?": significações sobre a prática docente e sua relação com a constituição da identidade do professor” na dissertação a autora Luana Lima Fonseca Couto, afirma que a constituição da identidade tem origem nas múltiplas relações que cada indivíduo estabelece com a sua realidade, sobretudo, consigo e com as pessoas que compõem os grupos sociais dos quais participa, assemelhando-se, diferenciando-se e desenvolvendo sua individualidade e a consciência de si mesmo.

Partindo dessa concepção, a pesquisa realizou-se com o objetivo geral de compreender as significações produzidas por uma professora da educação básica sobre a prática docente e suas relações com a constituição de sua identidade. Para seu desenvolvimento, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar as significações, que articulam os significados e sentidos produzidos por uma professora da educação básica, sobre a prática docente; conhecer os principais processos que têm constituído a identidade docente; entender como os elementos da relação pedagógica medeiam a constituição da identidade docente.

O referencial teórico-metodológico está assentando nos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Sócio Histórica, precisamente nas obras de Marx (1983), Engels (1979), Vygotsky e Luria (1996), Vigotski

(2007; 2009), Leontiev (1978) e, na concepção de identidade como metamorfose, proposta por Ciampa (1985; 2005).

A investigação de natureza qualitativa conta com a participação de uma professora, que atua na educação básica, em escola da rede estadual de educação, localizada na cidade de Teresina, no estado do Piauí.

A produção dos dados foi realizada através de entrevista narrativa, para a qual buscou suporte em Bruner (1991) e em Bauer e Jovchelovich (2010). A análise e a interpretação dos dados foram desenvolvidas a partir dos Núcleos de Significação, procedimento metodológico proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013; 2015).

Os resultados alcançados evidenciam que a identidade docente se constitui a partir de determinantes que se desenvolvem no decorrer da vida do professor, não somente no período de exercício profissional. Dentre os determinantes histórico-sociais da profissão, destacou como constituintes da identidade docente, as contradições que se revelaram no processo de escolha profissional; no processo de formação inicial; no exercício inicial da profissão e, ainda, nos processos de desvalorização do professor e na sobrecarga de novas responsabilidades relacionadas a valores básicos essenciais ao processo formativo dos seres humanos.

Com base nos estudos observa-se que todos os trabalhos acima citados possuem alguma relação com a pesquisa que está sendo desenvolvida como demonstra o quadro abaixo

QUADRO 2. Resumo dos trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

PESQUISA	EDUCAÇÃO INFANTIL	FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES	RECONHECIMENTO PROFISSIONAL
1	X	X	
2	X		X
3		X	X
4		X	X

Fonte: Autoria própria, 2023.

Como demonstra o quadro acima todos as pesquisas selecionadas relacionam com alguma das temáticas abordadas com o objeto de estudo.

A primeira aborda a educação infantil, a formação e o saberes docentes; a segunda aponta contribuições para a educação infantil e o reconhecimento

profissional; a terceira destaca a formação e os saberes docentes e também o reconhecimento profissional, e a quarta apresenta aos saberes docentes e o reconhecimento profissional.

A maioria das pesquisas fala da educação infantil, dando pouca ênfase a creche, foco principal do estudo proposta da pesquisa proposta aqui.

1.2.2. Levantamento de pesquisa na base de dados da Scielo

A pesquisa teve início com os mesmos descritores utilizados no banco da CAPES, “Professores de 0 a 3 anos” *and* “Formação e saberes docentes” *and* “Reconhecimento profissional de professores na educação infantil”, com os filtros Brasil, trabalhos em português, recorte temporal de 2018 a julho de 2022, Ciências Humanas e Educação. Com esses descritores, nenhuma pesquisa foi encontrada.

Na segunda tentativa foi inserido os descritores de forma individual e também não foram encontradas pesquisas, na tentativa de mudar os descritores foram utilizadas outras possibilidades “Saberes docentes na educação infantil”, “saberes docentes adquiridos na educação infantil”, “Saberes docentes”, “Professores de creche”, e também não foi encontrada nenhuma publicação, buscou-se também “valorização profissional” e novamente as buscas obtiveram sucesso.

Na última tentativa o descritor utilizado foi “Formação docente”, com os filtros Brasil, trabalhos em português, recorte temporal de 2018 a julho de 2022, Ciências Humanas e Educação, foram encontrados 160 publicações.

Ao analisar os temas e resumos dos trabalhos, verificou-se que apenas 3 tinham relação direta com a educação infantil e apenas um com formação docente relacionada apenas com o início de carreira, desvinculada com os saberes adquiridos durante a profissão e relacionada com dados cruzados entre Brasil e Portugal, infelizmente também não se mostrou relevante ao estudo.

1.2.3 Levantamento de pesquisa na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A pesquisa no site da BDTD teve início com os mesmos descritores propostos no banco da Capes “Professores de 0 a 3 anos” and “Formação e saberes docentes” and “Reconhecimento profissional de professores na educação infantil”, e nesse primeiro momento nada foi encontrado.

A segunda tentativa foi colocar os descritores separados e apenas para o descritor de “Professores de 0 a 3 anos” foram encontrados 2 trabalhos com os filtros: idioma- Português; assunto- Educação; área do conhecimento – Ciências Humanas e educação, porém as publicações não se relacionavam com o objetivo desse estudo.

Durante o processo da pesquisa observou-se que nenhum dos trabalhos publicados se relacionavam com a pesquisa em questão, na tentativa de mudar os descritores e seguindo as buscas assim como feito na plataforma Scielo, foram utilizados outras possibilidades “Saberes docentes na educação infantil”, “Saberes docentes adquiridos na educação infantil”, “Professores de creche”, e também não foi encontrado nenhuma publicação, buscou-se também “valorização profissional” e novamente as buscas foram em vão.

Como última tentativa foi colocado os descritores “Saberes docentes” “educação infantil”, dessa combinação surgiram 4 publicações, mas nenhuma tinha relevância para o estudo, porém ao abrir as publicações a própria biblioteca sugeriu outros trabalhos e dentro desses trabalhos foi encontrado 1 publicação que condiz com o objeto de pesquisa.

QUADRO 3. Trabalho selecionado no Catálogo da BDTD.

	TÍTULO	ANO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA DA AUTORIA POR MEIO DE ATELIÊS BIOGRÁFICOS	2018	DISSERTAÇÃO	EMÍLIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A pesquisa intitulada, “A formação continuada do professor de educação infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos” dissertação da autora Emília Maria Bezerra Cipriano Sanches, teve por objetivo propiciar ao professor de educação infantil um exercício reflexivo do seu papel profissional

como protagonista da ação docente, visando à formação continuada e à formulação de princípios norteadores que possam contribuir no projeto de formação de professores em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizado no extremo sul da cidade.

A pesquisa apresentou a problematização de como o Coordenador Pedagógico pode proporcionar a esse professor uma formação continuada que possibilite seu desenvolvimento profissional e transforme suas práticas pedagógicas.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a autora utilizou a abordagem qualitativa com a finalidade de ressignificar o contexto de trabalho e o espaço formativo de seis professoras, sujeitos da pesquisa, buscando compreender suas visões e concepções de mundo, seus modos de agir e pensar por meio das histórias de vidas resgatadas em sete encontros de ateliês biográficos.

Os procedimentos utilizados pela autora para produção de dados foram o questionário e as narrativas de vida embasadas nas teorias de Josso (2004) e Delory-Momberger (2006) e definidas como uma abordagem formativa centrada no sujeito aprendiz. Para discutir o desenvolvimento profissional, a pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Imbernón (2011) ao ressaltar a importância de se pensar na formação e no percurso da profissionalidade docente.

As histórias de vida proporcionaram, ao grupo de professoras, a construção de uma rede colaborativa de memórias e significados para a valorização e o entendimento da profissão, permitindo ressignificar o espaço de formação permanente que deve ser a Escola. As professoras reconstruíram seus passos e refletiram sobre a formação e a voz de um grupo profissional que se sente invisível perante o Sistema de Ensino.

A partir da análise, esse estudo propôs princípios norteadores para um projeto de formação que atenda às necessidades individuais de educadores, respeitando o espaço coletivo na Unidade Escolar, fazendo cumprir a legislação educacional e, principalmente, contribuindo para mudanças nas práticas pedagógicas de professores e para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem construídos com bebês e crianças na educação Infantil.

As palavras chave utilizadas pela autora foram Educação permanente; Professores de educação; Formação profissional; Coordenadores educacional.

Apesar do foco dessa pesquisa descrita estar voltada para a formação e atuação de coordenadores educacionais, ela também apresenta elementos do objeto de pesquisa aqui estudado como mostra o quadro acima.

QUADRO 4. Resumo do trabalho selecionado na BDTD

PESQUISA	EDUCAÇÃO INFANTIL	FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES	RECONHECIMENTO PROFISSIONAL
1	X	X	X

Fonte: Autoria própria, 2023.

Nesse quadro apesar de demonstrar que a dissertação apresenta relação com o foco da nossa pesquisa falando de educação infantil, saberes e reconhecimento profissional, ela tem relação mais com a atuação da coordenação do que com os professores, fugindo do nosso foco de estudo.

Ao concluir esse levantamento, com o recorte dos descritores, nos três Bancos de dados da CAPES, Scielo e BDTD, observou-se que apesar de muitos trabalhos serem encontrados com o tema saberes docentes e formação docente, não há registros de trabalhos que relacionam a formação docente com os saberes docentes vinculados diretamente com a questão do reconhecimento e valorização dos professores de educação infantil, principalmente, com professores que atuam entre 0 a 3 anos de idade.

Também fica claro nas pesquisas que os poucos estudos encontrados que citavam valorização estavam relacionados apenas com “valorização salarial” que é muito importante, mas não apontam para essas profissionais que buscam por um espaço de reconhecimento.

A questão norteadora da pesquisa aqui proposta, está pautada na tentativa de compreender: Quais as percepções das professoras da creche em relação aos seus processos formativos, saberes docentes e reconhecimento profissional?

Baseado nessas informações observa-se a pertinência dessa pesquisa, pois em nenhum dos descritores acima pesquisados foi realizado um estudo com objetivo da pesquisa aqui proposta, que é o de compreender por meio de um processo de escuta das professoras de creche, as percepções referentes à formação, os saberes e o reconhecimento profissional.

Como, pano de fundo para a análises, foram utilizados autores da vertente teórica da epistemologia da prática (Alarcão (1996); Freire (1996); Gauthier (2006); Goodson (2015); Nóvoa (1995); Pimenta (2000); Tardif (2012)); e do campo da educação infantil: Arce (2001); Assis (2007); Oliveira (2014); Onofre, Tomazzetti e Martins (2017) entre outros.

A análise metodológica consistiu na aplicação de 10 questionários e a realização de 03 entrevistas, com 10 professoras da educação infantil atuantes com crianças de 0 a 3 anos de idade, em uma CEMEI do município de São Carlos-SP. As entrevistas foram realizadas com as professoras que não aprofundaram algumas respostas nos questionários.

Acreditamos que o resultado do estudo contribui para o fortalecimento do movimento de profissionalização das professoras atuantes nesse nível de ensino e da importância do protagonismo de seus saberes. A pertinência desse estudo, também se justifica na relevância pessoal, em contribuir diretamente com a prática docente e com a unidade escolar da proponente da pesquisa; na relevância político-pedagógica, considerando a possibilidade de ouvir às professoras, apontando a necessidade de uma política efetiva de valorização e reconhecimento dessas profissionais; na relevância acadêmica, pela perspectiva de fortalecimento do movimento de profissionalização docente.

2. REVISÃO TEÓRICA SOBRE SABERES, VOZES E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta seção, serão apresentados, os referencias teóricos que oferecem pano de fundo para as discussões propostas na pesquisa. É importante destacar que a vertente da epistemologia da prática, será a linha mestra das discussões apresentadas pelos autores relativas a questões relacionadas aos saberes docentes (TARDIF, 2000, 2010, 2014; GAUTHIER, 1998; SHULMAN, 1986); ao reconhecimento profissional (NOVOA, 2017; IBERNON, 2011) e por fim as vozes dos professores (NOVOA, GOODSON, 2013).

2.1 Saberes Docentes

A discussão da temática dos saberes docente no Brasil, iniciou-se especialmente pelas obras de Tardif, seguidas pelos autores Gauthier e Shulman, porém, como destaca Almeida; Bijaone (2007) o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado por autores como Perrenoud, Nóvoa e Zeichner. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007.)

Para Tardif (2000) um professor tem a sua história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2000).

QUADRO 5- Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte :Tardif (2014, p. 63).

A tabela demonstra a visão do Tardif (2014) sobre os saberes dos professores, as fontes de aquisição e o modo de integração no trabalho docente. Por meio dela podemos compreender como são formados tais saberes, como se constituem e como são transformados e utilizados na prática dos profissionais nas escolas. A tabela deixa claro que a experiência de vida do professor não pode ser descartada e que tem relação direta com a sua atuação, pois a forma com que ele atua enquanto profissional, está diretamente associada ao contexto ao qual foi inserido.

Tardif (2014) aponta que os saberes além de plurais também são temporais, pois são adquiridos por meio do tempo de trabalho e em diferentes formas no campo profissional e pessoal e assim como aponta o quadro, os modos de integração desses saberes ocorrem por diferentes lugares e tempos que envolvem a história de vida, a formação, a socialização profissional nas instituições de formação, pela utilização do que ele chama de ferramentas de trabalho e também pela prática profissional.

Os saberes docentes podem ser divididos em: saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais. (TARDIF, 2010). Essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes, ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores dos saberes e das instituições de formação. (TARDIF, 2010) porém, aponta que mesmo que esses saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, ocorre uma desvalorização em relação aos saberes que possuem e transmitem. (TARDIF, 2010).

Outro autor da área que contribui para essa discussão é Gauthier *et al.* (1998). Para esse autor, uma das condições essenciais a toda a profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias.

[...] ao contrário de vários outros ofícios que desenvolvem um *corpus* de saberes, o ensino tarda em refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado a séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua

ignorância em relação a si mesmo. Nesse sentido, é importante retomar certas ideias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 20)

O autor da o nome de cegueira conceitual, algumas ideias de que para ser professor basta: conhecer o conteúdo, mesmo sendo importante quem atua como professor sabe que só conhecer a matéria, não é suficiente; basta ter talento, só o talento não basta, o trabalho e a reflexão que o acompanham, constituem um suporte essencial; basta ter bom senso, como se o que sabe discernir não precisasse de conhecimento; basta seguir a sua intuição, a intuição é uma espécie de comando interior, íntimo e o desvelamento desses saberes necessários ao ofício de professor não se faz recorrente ao nosso íntimo, mas ao contrário, combatendo esse íntimo que numa certa medida, nada mais é do que o reflexo das ideias preconcebidas; basta ter experiência, esse saber é muito importante, mas é preciso que ele possua um corpus de conhecimento; basta ter cultura, o saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas torna-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para o ensino da ignorância.(GAUTHIER *et al.*,1998, p. 20-25).

Gauthier *et al.* (1998) afirma que tais ideias prejudicam o processo de profissionalização, ele defende a proposição de que um ofício sem saberes que é tão ruim quanto o inverso, ou seja, da ideia dos saberes sem ofício, porque provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino, e um exemplo disso é o fato de que muitas pesquisas foram realizadas sem considerar o professor real.

O grande desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício, mas propõe um ofício feito de saberes. Ele classifica os saberes em:

Disciplinar – referente ao conteúdo a ser ensinado; curricular – relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; Ciências da Educação – relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; tradição pedagógica – relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; experiência – referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de jurisprudência particular;

ação pedagógica – referente ao saber experiencial tornado público e testado. (GAUTHIER, 1998 *apud* ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 285).

Neste sentido, é necessário ter um olhar ressignificado para o professor, mas para isso acontecer é preciso reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos construído pelos professores como profissionais.

Para o autor o professor profissional, deve estar munido de saberes e deve confrontar as situações complexas que resistem as simples ampliações dos saberes para resolver tais situações, “é preciso que ele saiba, deliberar, julgar e decidir qual ação e gesto deve adotar, deve se preocupar inclusive com a palavra a ser falada - antes, durante e após o ato pedagógico” (GAUTHIER, 1998, p. 331)

Complementando essas informações, Shulman (1986) e colaboradores, começam a investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, vistos como sujeitos dessas ações, com vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática, sujeitos que possuem “conhecções plenas sobre o mundo que os cerca, aos seus alunos os conteúdos que ensinam, os currículos que seguem, entre outras coisas” (SHULMAN 1986 *apud* ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 287)

Para Shulman (1986) existem três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo dos professores:

- *subject Knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada);
- *pedagogical Knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e
- *curricular knowledge* (conhecimento curricular).

A partir de pesquisas realizadas com professores, Shulman (1986) apresenta uma concepção de ensino, com a finalidade de compreender como eles se tornam professores e como compreendem as disciplinas e as reorganiza para que os conteúdos possam ser aprendidos pelos alunos, por meio de metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, promovendo atividades e emoções. (SHULMAN *apud* ALMEIDA; BIAJONE, 2007)

QUADRO 6. Classificação Tipológica e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman

GAUTHIER	TARDIF	SHULMAN
Saber disciplinar	Saber Disciplinar	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada
Saber Curricular	Saber Curricular	Conhecimento Curricular
Saber das Ciências da educação	Saber da formação Profissional (Ciências da Educação)	
Saber da Tradição Pedagógica		Conhecimento pedagógico da matéria
Saber da Experiência	Saber da Experiência	
Saber da Ação Pedagógica		
Centro da discussão		
Todos se dedicam a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores. Professores são sujeitos com histórias de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.		
GAUTHIER	TARDIF	SHULMAN
“Ofício feito de saberes” Construir uma teoria geral da pedagogia.	Epistemologia da prática profissional dos professores. Ênfase no trabalho docente.	Conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino

Fonte: ALMEIDA; BIAJONE 2007, p. 289

Como podemos observar a tabela demonstra que tanto Gauthier, quanto Tardif, falam sobre saber disciplinar, enquanto Shulman fala sobre conhecimento da matéria, os dois primeiros falam sobre saber curricular enquanto o último fala em conhecimento curricular, porém todos se dedicam a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e reconhecem a importância da história de vida pessoal e profissional para a mobilização da prática desses profissionais.

Almeida e Biajone (2007) afirmam que Tardif, Gauthier e Shulman se dedicam a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática e que apesar do ponto de vista tipológico, apresentarem classificação diferente, não são tão singulares a ponto de serem

excludentes, pois as peculiaridades estão localizadas nos interesses investigativos.

Tardif (2002) se baseia na particularidade da pluralidade e heterogeneidade do saber, destacando os saberes da experiência que surgem como vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações exteriores e as interiores com sua própria prática. Gauthier (1998) defende um ofício feito de saberes, com a finalidade de uma constituição de uma teoria geral da Pedagogia. Ambos defendem a ideia de uma epistemologia da prática com a finalidade de revelar os saberes docentes. Já Shulman (1986) apresenta o interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos ensinados e o modo como estes se transformam no ensino.

A compreensão de como os saberes docentes são formados pelos professores durante toda a sua carreira é de extrema importância e desafia também os cursos de formação que além de levar em conta os conteúdos a serem ensinados, deve considerar a história de vida e as experiências que esses professores carregam em suas trajetórias.

2.2 Formação, reconhecimento e valorização profissional.

De alguns anos para cá a educação infantil, tem sido campo de discussões que buscam a melhoria da qualidade do atendimento de crianças de 0 a 6 anos.

De acordo com a LDBEN (1996), a educação passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, devendo propiciar o desenvolvimento integral das crianças numa perspectiva que as concebam como sujeitos de direitos.

Além das iniciativas previstas em leis, pesquisas também foram sendo desenvolvidas em prol da qualidade e da estruturação da educação infantil.

Antes de falar sobre as pesquisas é importante destacar a jornada da creche no contexto da educação infantil

Segundo Pinto (2018) a creche era apenas um espaço de cuidados, o direito da mãe trabalhadora era mais importante do que o direito das crianças. O atendimento era geralmente feito em instituições públicas e filantrópicas, o

foco privilegiava os aspectos de higiene, saúde e alimentação, preocupando-se apenas com a guarda e não com a educação.

Assim como atualmente, já era possível visualizar as “escolinhas”, destinadas a quem pudesse pagar, eram espaços privados onde as crianças eram preparadas para o antigo ensino primário.

E assim foi estabelecida a inadmissível fragmentação entre a educação e o cuidado. O cuidado era para a classe dos trabalhadores, que precisavam de um espaço em que seus filhos fossem “guardados”, assegurando-lhes o bem estar apenas físico. Para as famílias com melhor condição financeira, a escolha era certa: um espaço para preparar e – porque não? – antecipar os conhecimentos das letras e dos números. (PINTO, 2018, p.11)

A Constituição Federal surge em 1988, atendendo aos anseios da sociedade, e segundo Pinto (2018) também os anseios especialmente do movimento de mulheres, definindo como dever do Estado a garantia da educação infantil pública, gratuita e de qualidade para crianças de 0 a 6 anos de idade. Isso foi um marco, preconizando a criança como cidadã, sujeito de direitos, rompendo com o entendimento da creche como alternativa pública ou filantrópica para atender as necessidades maternas. (PINTO, 2018)

Em 1990 surge o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), ratificando a concepção de criança como cidadã, em 1996 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) reconhecendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica e como um direito da criança.

Pinto (2018) afirma que outros avanços impulsionaram o Ministério da Educação (MEC), como a produção da Política nacional de educação infantil em 1994, e a promulgação de suas diretrizes. A ênfase nesses documentos eram a ênfase no desenvolvimento da criança, as interações e a cooperação como forma de aprender e se relacionar, com destaque para a autoestima e a identidade; o respeito a diversidade de expressões culturais e ao brincar como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento. (PINTO, 2018)

Surge também um documento em 1995: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, (documento que foi reeditado em 2009).

Apesar desses documentos, não havia material de apoio para as questões pedagógicas na educação infantil. Só em 1998 e 1999 que foram elaborados dois documentos com a finalidade de orientar, regularizar e normatizar o trabalho nessa etapa da educação: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Resolução CNE nº 1/99.

Somente com a CNE nº 1/99, que foi amparada pelo Parecer CNE nº 22/98 as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram estabelecidas.

Pautado pelo princípio da equidade, o MEC em 2006 publicou a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, que trouxe um preceito essencial de orientar os municípios como investir na educação infantil. Esse documento acompanhou a publicação dos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para instituições de educação infantil e também a publicação dos Parâmetros nacionais de Qualidade para a educação infantil.

Ainda em 2006 surge a Lei nº 11.274/06, estabelecendo que o ensino fundamental teria 9 anos, fazendo com que a criança de 6 anos passasse a integrar o ensino fundamental e deixasse de fazer parte da educação infantil. Essa lei ampliou também o atendimento obrigatório de matrícula de crianças de 4 a 17 anos de idade e de frequência compulsória também a pré-escola (4 e 5 anos).

Em 2017, o MEC homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo que orienta a construção de propostas curriculares para a educação básica. Para a educação infantil, o documento elenca experiências a serem planejadas, ofertadas e efetivadas com as crianças, de forma a assegurar direitos de acesso ao patrimônio artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico.

O foco atual da educação infantil, segundo a BNCC é oferecer experiências significativas pelas interações e brincadeiras.

O termo creche aqui também foi redefinido como a etapa da educação infantil que atende crianças de 0 a 3 anos de idade, independentemente da classe social ou do regime de funcionamento a que estiver atrelada.

Apesar dessa redefinição percebe-se certo preconceito no uso do termo creche, muitos profissionais e familiares ainda utilizam o termo “escolinha”. É

preciso debater a resignificação do termo – atribuir novo significado, considerando uma mudança de sua visão de mundo. (PINTO, 2018)

Algumas pesquisas também foram realizadas sobre as instituições de educação infantil e apontam para situações que precisam avançar.

Assis (2007) afirma que apesar dos avanços legais e teóricos, muitas instituições ainda funcionam em condições precárias. “Essa precariedade, muitas vezes se evidencia na infraestrutura, na prática pedagógica, na formação e na atuação dos profissionais.” (ASSIS, 2007, p.62).

A posição de Assis (2007) choca por ainda ser atual, mesmo completando 16 anos, ela pode ser comparada com a pesquisa de Schneider (2022) realizada na Universidade Federal do Paraná que apresentou um levantamento, com base no Censo Escolar, segundo o qual milhares de estudantes que estudam no ensino público frequentam escolas com estruturas inadequadas. Durante o estudo, Schneider detalhou uma lista de elementos essenciais para escolas, como abastecimento de água e energia, banheiro, acesso à internet, material pedagógico, biblioteca, cozinha, entre outros. Na educação infantil, mais de 119 mil crianças estariam matriculadas em escolas que não apresentam parte dos elementos dessa lista, ou seja, espaços sem condições mínimas de funcionamento. O número engloba escolas urbanas, rurais e escolas em localização diferenciada (terras indígenas, quilombolas e áreas de assentamento) Fonte: Agência Senado⁶.

Assis (2007) destaca também que a qualidade das interações que se estabelecem entre crianças e adultos na instituição educacional é decisiva para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, porém essa relação tem sido bastante deficitária.

A autora cita, Campos e Cruz (2006) que afirmam que:

[...] muitas crianças convivem em casa, na comunidade e nas instituições de educação infantil com adultos que apresentam níveis bastante baixos de escolaridade, encontrando na creche e na pré-escola o mesmo contexto pouco letrado que caracteriza o seu ambiente de origem e tendo poucas

⁶Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/10/17/milhares-de-alunos-estudam-em-escolas-precarias-apontam-debatedores>

oportunidades de desenvolver novas habilidades e ter acesso a conhecimentos diversificados e interessantes. (CAMPOS; CRUZ 2006, p. 107 *apud* ASSIS, 2007, p. 63)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) reforçam o que já apresentava Assis (2007) 11 anos antes. As crianças precisam de relacionamentos consistentes, estimulantes e interativos. O desenvolvimento e a aprendizagem ideais nessa faixa etária são amplamente reforçados quando há processos sociais e relacionamentos recíprocos, responsivos, respeitosos entre elas e os adultos nas práticas ofertadas. É importante que os profissionais que trabalham com essa faixa etária engajem-se em uma cultura de pensamento, reflexão e diálogo sobre as crianças e suas infâncias, tenham um conhecimento profundo e amplo de como elas aprendem e desenvolvem-se, respondendo de maneira que melhor atenda suas necessidades e interesses individuais e coletivos, e apesar dessas afirmações infelizmente pouca coisa mudou e os avanços referentes à qualidade tanto da educação em si, como das relações ainda são em muitos espaços deficitários.

Para Kishimoto (1999) a educação infantil foi inserida na educação básica, sendo assim, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É necessário acabar com preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não precisa de preparo equivalente a seus pares de outros níveis escolares, “o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente da potência de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos”. (KISHIMOTO, 1999, p.74-75).

Além da necessidade de investimentos na formação desses profissionais, é preciso também olhar e refletir para a construção da identidade profissional dos profissionais da educação infantil que na sua maioria ainda são mulheres que são comparadas segundo Assis (2007) com ação materna.

Campos e Cruz (2006) também afirmam que parece que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou como profissional, “o que supõe uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 110-111 *apud* ASSIS, 2007, p. 64).

Arce (2002) destaca que a maternidade surge como bandeira principal, e que essa nova imagem da infância como detentora da inocência e bondades

humanas reforça a defesa de que a mulher, “este ser angelical escolhido por Deus para gerar a vida” (ARCE, 2002, p.87) deva viver em um ambiente harmonioso e virtuoso, tomando para si a educação desta semente abençoada que perpetuará à vida humana.

Assis (2007) afirma que é importante ressaltar que essa mulher/mãe já estaria naturalmente dotada de tudo o que se necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida.

A ideia de que a mulher é uma educadora nata ainda povoa o imaginário de muitas pessoas e dificulta a construção da profissionalização do professor de educação infantil. Acreditar que a própria condição de mulher já “habilita” uma pessoa para ser professora de crianças pequenas dá margem para justificar a precariedade de alguns cursos de formação inicial e os restritos investimentos aplicados à formação continuada dos professores de Educação infantil. (ASSIS, 2007, p.64)

O fato da educação infantil se dirigir ao atendimento de crianças muito pequenas exige que algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições sejam bem próximas de determinadas práticas de cuidados com crianças realizadas na esfera doméstica. [...] essa ambiguidade entre o espaço público e privado, entre a função materna e a função docente está presente no imaginário de muitos professores (ASSIS, 2007, p. 64). Devido a isso, eles muitas vezes acabam reproduzindo práticas maternas na realização de seu trabalho

É preciso superar essa ambiguidade no interior das instituições de educação infantil, é preciso que haja uma discussão coletiva sobre a própria prática em situações de formação inicial e continuada. É essencial pensar na formação de professores para buscar a qualidade na educação infantil.

Um outro fator determinante é a compreensão de que as professoras⁷ de educação infantil são tão importantes quanto aos demais professores, a diferença está somente na formação e nas características e necessidade dos alunos envolvidos, sendo assim para Assis (2007) “todos os professores devem ser igualados no que se refere ao reconhecimento e valorização profissional.” (ASSIS, 2007, p.68)

⁷ Termo adotado no feminino, devido a atuação na educação infantil ser composta por muitas mulheres.

Tais apontamentos integram-se com a proposta dessa pesquisa, pois enfatiza a valorização não só relacionada ao financeiro, mas principalmente relacionada ao reconhecimento dos professores de educação infantil perante a sociedade e a seus pares.

Antes de destacar o reconhecimento dos professores de educação infantil é preciso retomar os momentos pelos quais os bebês e as crianças passaram durante o processo histórico. Ainda no século XII não existia uma concepção de infância, até meados do século XVIII as crianças eram consideradas como adultos em miniaturas. Na idade média as crianças trabalhavam nos mesmos locais que os adultos e vestiam-se com as mesmas roupas destinadas a estes.

Segundo Ariès (1981) a criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto que as outras características permaneciam iguais. (ARIÈS, 1981, p.14) como não havia a distinção entre adultos e crianças, elas tinham que aprender as tarefas do dia a dia e ajudar os adultos, elas passavam a acompanhar os adultos em todas as suas funções logo após o período de amamentação.

No Renascimento, no decorrer do século XVII é que começou a dar os primeiros passos da separação do adulto e da criança, por meio da escolarização, até então adultos e crianças aprendiam da mesma maneira. Foi no final do século por grande influência da igreja que começou a comparar as crianças com anjos, que refletiam a inocência e pureza, impondo a necessidade de amar as crianças, contrariando a indiferença existente a tanto tempo, depois disso segundo Ariès (1981) a iconografia começou a ser demonstrada na figura de “crianças-anjos”, estabelecendo uma religião para as crianças. (ARIÈS, 1981, p. 14) Assim sendo o fim do século foi considerado um marco na evolução em relação à infância e a criança.

Foi á partir do século XVIII, que as crianças começaram a ser vistas em suas particularidades, a infância começa a ser reconhecida como uma época merecedora de orientação e educação. Observa-se que enquanto na idade média a criança era desprovida de valor e tinha que alcançar rapidamente a fase adulta para trabalhar, só no Renascimento começa o processo de reconhecimento e escolarização infantil.

Apesar de muitas vezes até os dias atuais os direitos das crianças ficarem apenas no papel é notável que ocorreu uma evolução significativa.

Observamos que com o passar do tempo, com os inúmeros documentos e com os avanços nos estudos acadêmicos sobre a concepção e valorização dos bebês e das crianças, supera-se a visão da capacidade deles.

Oliveira (2010) afirma que

Se pensam que o bebê não tem ainda suas capacidades para ver e ouvir formadas, procuram deixá-lo protegido de estímulos. Se, ao contrário, acreditam que tais capacidades são formadas a partir do nascimento, procuram colocá-lo em lugares onde possa gradativamente ver, manipular objetos e acompanhar sons produzidos ao seu redor. Caso acreditem que a criança de 2, 3, 4 ou 5 anos deva ser posta apenas para brincar com carrinhos ou bonecas, correr e andar de velocípede, os pais descuidam de contar-lhe histórias e de apresentar-lhe livros ilustrados para que os examine. Com isso as crianças têm diferentes oportunidades de formar suas funções psicológicas. (OLIVEIRA, 2010, p. 142).

Para Souza e Mello (2018) é preciso superar a velha concepção de criança enquanto passiva, incapaz e frágil, com ausência de comunicação. Historicamente criou-se a concepção de que as crianças pequenas não eram capazes nem de se relacionarem e nem de aprenderem e de participarem, eles eram considerados imaturos, incapazes de tal feito, até que alcançassem um nível desejável de desenvolvimento. (MELLO, 2017)

Se o bebê aprende desde o seu primeiro contato, é porque ele é capaz

[...] essa compreensão deve nos desafiar a mudar nossa concepção de criança e nos levar a observá-la com a intenção de superar nosso preconceito em relação à criança pequena, que é alimentado por nosso desconhecimento sobre o desenvolvimento humano na infância. Este preconceito nos leva a pensar a criança como um ser frágil, incapaz e, por isso, desprovida de direitos e mesmo de vontades, como um objeto de vontades do adulto. (SOUZA; MELLO, 2018, p.210).

Para Falk (2011) ainda existem concepções e práticas que são marcadas por preconceitos contra a criança pequena. É preciso rever as concepções de criança e de educação infantil, a autora baseada nas ideias de

Pikler, afirma que a criança deve ser considerada e tratada desde o começo, “como uma pessoa em desenvolvimento constante, e ao mesmo tempo, como uma pessoa completa em cada momento da sua vida” (FALK, 2010b, p.26). para a autora as necessidades essenciais mudam em função do seu desenvolvimento

Opostamente ao que muitos pensam Fochi (2018) afirma que

os bebês, desde a sua chegada à cena humana, respondem e agem de acordo com o seu entorno. Não são apenas sujeitos reativos, mas ativos também. Eles possuem iniciativa, exploram o seu próprio corpo e, a partir desse modo particular de exploração, constroem um *ethos* investigativo para compreender o mundo a sua volta. Os bebês sentem, gostam, não gostam e interpelam a cultura (FOCHI, 2018, p.9).

Rinaldi (2002) destaca que a criança enquanto alguém que experimenta o mundo, com curiosidades, desejos possui grande capacidade de comunicar-se e deve ser reconhecida como pessoa, um sujeito na vida, compreendida enquanto composta de vida e não só de necessidades, [...] “a criança é um produtor de cultura, valores e direitos, competente na comunicação, em centenas de linguagens.” (RINALDI, 2002, p. 77).

Para Silva (2018) os bebês possuem seu próprio tempo e seus próprios modos de vivenciar as situações e se manifestam demonstrando que gostam ou não do que é proposto pelo adulto, porém tais manifestações podem ocorrer meio do choro, do sorriso, balbucios, olhares, etc., e é importantíssimo que os adultos que se comprometem com o cuidar/educar se atentem a isso. [...] o bebê não comunica com palavras suas necessidades, mas as comunica com o choro, com o olhar, com o corpo. (SOUZA; MELLO, 2018, p.212).

Segundo Ostetto (2018) os adultos estão acostumados a linguagem falada, assim encontram muita dificuldade para compreender outras formas de comunicação como olhares, toques, gestos, choros, sorrisos.

Para Falk (2016b) é por meio dessa relação com os outros humanos, que a criança que chega ao mundo se desenvolve, assim dá-se o início da constituição de vínculos afetivos e possibilita a criança o sentimento de segurança, proteção, tranquilidade e bem estar.

Através dos cuidados destinados as crianças nos espaços de educação infantil também são desenvolvidas a aprendizagem, ela faz com que a criança aprenda a reconhecer e a expressar suas necessidades. Por meio desses cuidados, reafirma-se a indissociabilidade entre cuidar/educar, pois tais necessidades corporais “podem parecer puramente fisiológicas, mas nessa etapa, a fisiologia e a psicologia ainda se diferenciam, ou apenas começam a fazê-la”. (FALK, 2010b, p 22).

Através dos cuidados de boa qualidade, a criança experimenta um sentimento de segurança e continuidade, ela acumula experiências que favorecem o desenvolvimento da sua autonomia, e se torna capaz de estabelecer relacionamentos afetivos e de construir o seu “Eu”. (FALK, 2010a, p. 35).

Essa frase destaca mais uma vez a indissociabilidade do cuidar/educar, para Falk (2010a) a vontade constante em satisfazer as diferentes necessidades da criança determina o projeto educativo e as atitudes pedagógicas, com a finalidade de que [...] a criança se sinta a todo tempo acompanhada e apoiada, sujeito participante, colaborador ativo e não objeto manipulado ou dirigido. (FALK, 2010a, p. 27)

Percebe-se que Rinaldi (2002); Oliveira (2010); Falk (2010,2011, 2016); Fochi (2018); Souza e Mello (2018), Silva (2018) e Ostetto (2018) concordam que a criança tem que ser um sujeito ativo no processo de aprendizagem, que os adultos devem ser sensíveis a suas formas específicas de comunicação e que a relação do adulto e da criança deve pautar-se na afetividade e na confiança, e que é preciso ter a compreensão de que parafraseando Souza e Mello (2018) “Quem cuida educa e quem educa cuida” (p.214).

Para Kuhlmann Jr(1998); Silva (1999); Faria, 2005) a passagem das creches para as Secretarias de Educação dos municípios foi um movimento tenso e de grande superação, principalmente na articulação e compreensão de que os espaços educativos têm com o papel indissociável o cuidar, o educar e a produção das culturas infantis.(FARIA;AQUINO, 2012,p.55)

Compreende-se baseado nas afirmações acima que o cuidar e o educar são indissociáveis na educação infantil . Essa afirmação também pode ser encontrada no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998),

as polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. A elaboração de propostas educacionais “veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita”. (RCNEI,1998, p.18-19)

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (RCNEI,1998, p. 22).

Os RCNEIs (1998), também apontam a necessidade de equilíbrio entre o cuidar e o educar. Tal equilíbrio é colocado como uma das condições para que aconteçam os avanços necessários no atendimento às crianças de zero a seis anos. Esse dado é reiterado no documento, Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos (2003), que também afirma, que a educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.

Apesar do RCNEI (1998) e da Política Nacional de Educação Infantil (2003), destacarem a importância desses profissionais e do seu papel na construção de uma identidade autônoma da criança, Assis (2007) afirma que a questão da falta de reconhecimento do professor e das instituições de educação infantil pelos pais e pela sociedade em razão de atividades de cuidado é um aspecto bastante relevante quando se pensa na construção de uma identidade profissional para esses professores.

Por meio dessa falta de visibilidade social da instituição para com o seu professor, pesquisas que visam contribuir para a definição da função social dos profissionais de educação infantil são pertinentes e relevantes. Assis (2007) afirma que existe muito a fazer “para que a sociedade compreenda que a Educação Infantil tem um caráter educacional, no qual está implícito o cuidar-educar-brincar” (ASSIS, 2007, p. 70).

Sendo assim é preciso compreendermos que a relação entre cuidar-educar-brincar citadas por Assis (2007) não deve tornar o professor de educação infantil menos valorizado, mas o oposto, deve mostrar que esses profissionais devem possuir uma gama maior de conhecimentos que integram essa relação dentro de um contexto pedagógico com definições claras e objetivas como em qualquer outra fase da educação básica, mas com uma sensibilidade mais apurada por se tratarem de bebês, crianças bem pequenas, ou crianças pequenas como assim define a BNCC (2017) nessa faixa etária⁸.

Para que esses profissionais sejam olhados com outros olhos, é necessário que haja uma mudança na construção da profissionalização dos professores.

A construção da profissionalização do professor de educação infantil se dá

[...] pelo reconhecimento social da função educativa das instituições; pela implantação de políticas públicas que prevejam a destinação de recursos para a educação de crianças de 0 a 6 anos; pelo desenvolvimento de estudos e pesquisas que busquem discutir as especificidades dessa etapa da educação; pela conscientização de que a criança é um sujeito de direitos e pelo oferecimento de formação inicial e continuada consistente aos profissionais que atua nas instituições de Educação Infantil, entre outros aspectos que poderão ser analisados. (ASSIS, 2007, p.71)

Além desse reconhecimento apontado acima, também é preciso que se pense nos ambientes de formação dos professores.

Nóvoa (2017) aponta que é preciso pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o

⁸ A BNCC- Base Nacional Comum Curricular de 2017, divide as crianças na educação infantil por faixa etária, sendo de zero a 1 ano e 6 meses bebês; de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses crianças bem pequenas e de 4 anos a 5 anos e 11 meses crianças pequenas.

exercício de uma profissão docente, a exemplo de outras profissões, como a medicina, a arquitetura ou a engenharia.

É preciso que aconteça uma transformação do campo de formação docente, essa formação deve centrar-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que, segundo Nóvoa (2017) parece simples, mas que define um rumo claro: “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”. (NOVOA, 2017, p. 1111)

É imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente e para isso acontecer é necessário que aconteça três deslocamentos. Nóvoa (2017) destaca que:

A primeira deslocamento leva-nos a valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. Mas obrigamos também a ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente. A segunda deslocamento conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração. A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata também, de uma profissão do humano. Não se trata de adaptar uma visão hospitalar ou de copiar os modelos médicos, mas antes de compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária. A terceira deslocamento situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente (NÓVOA, 2017, p. 1113-1114).

Nóvoa (2017) cita Shulman (2005 a) e alguns de seus trabalhos de grande relevância. Esse autor procurou definir os contornos da pedagogia própria de cada profissão. Segundo ele há sempre uma síntese de três aprendizagens:

Uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (SHULMAN, 2005a, 2005b *apud* NÓVOA, 2017, p. 1114)

Shulman (2005c) destaca que as profissões do ser humano lidam com incerteza e a imprevisibilidade. Para se preparar para atuar nessas profissões é necessário que ocorra sempre uma formação com base boa e a participação de profissionais experientes. O autor afirma que “podemos ter alguma dificuldade em identificar ‘boas práticas’, mas intuitivamente, conseguimos

reconhecer facilmente as ‘más práticas’ ” (SHULMAN, 2005c *apud* NÓVOA, 2017, p. 114)

Nestas três deslocações apontadas por Nóvoa (2017) observamos que o que prevalece é a necessidade de pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente, o autor destaca que talvez não haja melhor maneira de analisar o estado de uma profissão do que verificar a forma como cuida da formação dos seus profissionais. [...] A imagem da profissão docente é a imagem das instituições de formação. (NÓVOA, 2017, p. 1114)

O exercício da denúncia da situação das escolas e da formação dos professores deve ser contínuo, devem ser acompanhados por iniciativas de mudança por gestos e ações de coragem. É preciso construir um novo lugar para a formação de professores, um espaço entre a universidade e a escola, um local onde o comprometimento seja tanto com o trabalho universitário, quanto com o futuro da profissão docente. (NÓVOA, 2017).

Nóvoa também cita Zeichner (2010b), avançando, porém, para novas dimensões e modelos organizativos, destaca quatro características do novo lugar proposto acima.

A primeira característica é chamada de uma casa comum da formação e da profissão, e tem um caráter híbrido, de ligação e de vínculo entre distintas realidades. Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. Esta proposta recusa não só uma visão aplicada, translacional, da ciência universitária para o trabalho escolar, mas também uma “visão técnica, praticista, fechada nas virtudes do chão da escola ou na ‘glorificação da prática’ ” (ZEICHNER et al, 2015, p. 123 *apud* NÓVOA, 2017, p 1116) grifos do autor.

A segunda característica chamada de um lugar de entrelaçamento. A força desse lugar está na possibilidade de construir novos entrelaçamentos que vão muito além da tradicional relação universidade-escola. É preciso que toda

a formação seja influenciada pela dimensão profissional, baseado na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento. Há duas palavras-chave: convergência e colaboração. O ensino das disciplinas não pode ser verticalizado, devendo integrar-se, horizontalmente, em temáticas de convergência. [...] A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação. (ZEICHNER *et al.*, 2015, p. 123 *apud* NÓVOA, 2017, p 1116).

A terceira característica com o nome de um lugar de encontro. Neste lugar produz-se uma terceira realidade, com novos caminhos, com novos sentidos. Não basta apenas de levar a universidade às escolas ou apenas trazer as escolas até a universidade, para o autor é preciso “construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e experiências de todos”. (ZEICHNER *et al.*, 2015, p. 123 *apud* NÓVOA, 2017, p 1117).

A quarta característica intitulada um lugar de ação pública, uma casa comum, um lugar de entrelaçamentos e de encontros, mas também de ação pública. Segundo o autor “para formar um professor não bastam as universidades e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais. (ZEICHNER *et al.*, 2015, p. 123 *apud* NÓVOA, 2017, p 1117).

Nóvoa (2017) destaca que não há soluções simples, ou mágicas, pois, a formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político.

Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1991, s/p).

Para Imbernón (2011) a docência e o seu sentido enquanto profissão ficou sempre a margem do debate para a profissionalização. Historicamente

pode-se observar que a profissão docente, ou seja, a ascensão de uma certa profissionalidade, uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, vem de um contexto social que sempre a considerou como uma semi profissão, e que caracterizava-se pelo “estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões” (IMBERNÓN, 2011, p. 13) O autor afirma que assumir a docência como uma profissão não é se apropriar de privilégios em detrimento de outras profissões, é sim a ideia de reconhecer a profissão docente como um ofício que está a serviço da sociedade.

Para Imbernón (2011) a formação assume um papel que supera o ensino e pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

O autor afirma também que falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este pode ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

Apesar das contribuições citadas acima é preciso completar a questão da formação com os apontamentos de Tardif (2012) e de Gauthier (1998), sobre a formação inicial e continuada, e para que isso aconteça resgataremos aqui também a importância dos saberes oferecidos nas instituições de ensino, que apesar de não ser produzidos pelos docentes, são importantes para a sua formação.

Tardif (2012) aponta o que são os saberes disciplinares e curriculares e a sua importância no processo de formação inicial e contínua dos professores.

Os saberes disciplinares

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. [...] os saberes das

disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2012, p.38)

Os saberes curriculares

São saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. (TARDIF, 2012, p.38)

É importante destacar que apesar de não produzir esses saberes, não significa que eles devam ser apenas reproduzidos, sem diálogo ou sem questionamento, quanto mais conhecerem os assuntos, melhores oportunidades ou condições terão para refletirem sobre eles

o professor não produz o saber produzido por esses pesquisadores. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina. Entretanto, quando analisada com mais profundidade, a expressão 'conhecer a matéria' pode assumir mais de um significado (TARDIF, 2012, p.29). grifos do autor.

Esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das disciplinas

o professor deve, evidentemente, 'conhecer o programa', que constitui um outro saber em seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar. Entretanto, assim como fizemos em relação ao saber disciplinar, podemos nos perguntar qual é a natureza do saber curricular dos professores em seu contexto de ensino. (TARDIF, 2012, p.31) grifos do autor.

Gauthier (1998) afirma que na formação inicial docente, a construção de saberes disciplinares e curriculares são a intersecção de assuntos que impactam na constituição do aluno para professores e, com isso torná-lo consciente de sua atuação em sala de aula profissional, ou seja, como aquele que [...] munido de saberes e confrontando a uma situação, deve deliberar,

julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Tanto Tardif (2012) como Gauthier (1998) concordam que é preciso que os cursos de formação devam promover estratégias para formar um professor capaz de ser crítico e reflexivo, que também sejam capazes de resolver as situações que surgirão no dia a dia da sala de aula, que apesar de terem em seus processos de formação os saberes disciplinares e curriculares, esses não devem impedir o processo de reflexão sobre o que aprendem e ensinam.

Observa-se também que os autores, Nóvoa (2017); Shulman (2005); Zeichner (2010) e Imbernón (2011) concordam que o processo de formação docente tem que ser reestruturado e que os professores devem fazer parte desse processo de mudanças, visando a melhoria da qualidade da educação, o reconhecimento desses profissionais e também o reconhecimento da docência como profissão.

Apesar de muitos desses autores como Tardif (2012); Gauthier (1998); Nóvoa (2017); Shulman (2005); Zeichner (2010) e Imbernón (2011) não falarem diretamente da formação e da valorização referente aos profissionais da educação infantil, acredita-se que oferecem um contribuição impar a essa pesquisa e a essa etapa da educação se partimos do princípio e concordarmos com as ideias de Assis (2007) já explicitadas acima de que todos os professores devem ser igualados no que se refere ao reconhecimento e valorização profissional. (ASSIS, 2007) e por que não agregarmos a isso também as questões de formação.

Infelizmente todos esses autores e autoras nos demonstram as deficiências das nossas universidades, institutos e faculdades que formam docentes, seja para atuar na educação infantil, no ensino fundamental ou até mesmo nas universidades também como formadores, pois apontam a necessidade urgente de valorizar a participação dos próprios professores na constituição dos saberes ali oferecidos, afinal quem melhor do que eles para mostrar a realidade do dia-a-dia da sala de aula e fazer a junção da teoria e da prática.

2.3 Escuta das vozes dos professores

Passamos agora a abordar a importância do protagonismo do professor, dando continuidade ao seu papel como atuante direto nos processos formativos e de valorização e reconhecimento profissional, no sentido atribuído por Goodson (1995) da voz, como espaço de fala e transformação.

Goodson (1992) afirma que, ouvir a voz do professor, é um ganho histórico e político e que os estudos autobiográficos, considerados irrelevantes ao longo do tempo, hoje são, fundamentais no processo de compressão do eu profissional.

Para o autor escutar as vozes dos docentes é muito mais do que buscar os seus saberes, as suas memórias, ou de fazer registros da história pessoal e profissional dos professores, trata-se de compreender como e por meio de quais condições cada um vê o mundo através de um prisma diferente, no que diz respeito à prática e ao pensamento. (GOODSON, 1995)

A constituição de fatores culturais e sociais é que determinam a forma como o professor elabora e orienta sua prática pedagógica, para Goodson (1995) os ambientes profissionais são [...] obviamente, ingredientes chave da pessoa que somos, do nosso sentido de eu. Esse “eu” singularizado, com configurações próprias (GOODSON, 1995, p. 77).

Para o autor, a consciência do discurso dos professores sobre as suas próprias vidas relativamente ao processo de interpretação da sua linha de conduta e prática tem sido notável.

Em entrevista para Raimundo Martins e Irene Tourinho em 2007, publicadas no livro Políticas do Conhecimento- vida e trabalho docente, entre saberes e instituições, Goodson (2007) afirma sobre os professores que

[...] À medida que eles pensam mais sobre sua história de vida, eles saem desse lugar ao qual estiveram presos⁹ e se dão conta das fronteiras que gostariam de atravessar e, ao assim fazer, refletem sobre os tipos de cruzamentos de fronteiras que os estudantes estão atravessando. Mas o que eu estava pensando é simplesmente que os professores, ao serem reflexivos, saem do aprisionamento de um conhecimento formal particular no

⁹ Aqui Goodson, se refere a respeito de como os professores podem estar presos ao conhecimento em que foram socializados, como podem estar presos na própria especialidade e, na visão dele, isso não é apenas um problema para o aluno, é também um problema para o professor que deve ultrapassar essas fronteiras.

qual foram treinados e passam a ter um sentido mais geral de si como pessoas: o professor como pessoa é, no mínimo, tão importante quanto o professor como especialista. Ao olharem para si mesmos como pessoas que vivem experiências, eles se tornam mais felizes e melhores professores porque estarão mais sensíveis à maneira como os estudantes estão experienciando o mundo. Isto os coloca de volta em contato com eles mesmos e, ao assim fazerem, se colocam em contato com os alunos de uma forma melhor. Este seria meu argumento acerca do trabalho de reflexão sobre histórias de vida. (GOODSON, 2007, p.59)

Quando questionado, nessa mesma entrevista, sobre ser otimista em relação aos professores, Goodson (2007) responde, que é sim um otimista devido a capacidade do ser humano em desenvolver seu autoconhecimento. Essa fala é resultante de suas pesquisas nas quais constata a importância do exercício de reflexão sobre as experiências como sendo a possibilidade de libertação das amarradas da profissão. “ A superação do aprisionamento em práticas rotineiras, burocratização e tecnicismo que retira a essência do fazer do professor, gerando a insegurança e a dependência”. (GOODSON, 2007, p.59). Sempre que um professor refletir sobre sua ação, ele estará mobilizando sua capacidade de discernimento, questionamento, pesquisa e essência e constatará que é alguém que pensa, produz, transforma e desenvolve ações produtivas.

Goodson (2013) afirma que o que ele recomenda respeita um novo conceito da investigação educacional, assegurando que a voz do professor seja ouvida, essa voz para ele precisa ser ouvida em voz alta e ouvida articuladamente. A este respeito, a maneira mais certa de avançar, para ele, seria começar por edificar as noções de “professor autorregulador”, de “professor como investigador” e de professor como um “profissional de competências alargadas”. (GOODSON, 2013, p. 67) grifos do autor. Também defende que é importante que professores utilizem a “investigação-ação” no sentido de melhorarem sua prática docente.

Para o autor um ponto de partida valioso seria observar o trabalho do professor no contexto de sua vida profissional, potencializando o seu protagonismo e a sua identidade como docente que produz conhecimento. Como afirma o autor,

Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor. (GOODSON, 2013, p.69)

É preciso associar a essência e a estratégia apontando para uma nova direção em relação à recontextualização da investigação e do desenvolvimento educacional.

Muitas pesquisas educacionais não utilizam, efetivamente, a voz do professor, este é usado como objeto de estudo, mas com coletas de dados que não se referem diretamente a sua voz, apenas ao seu trabalho.

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática. (GOODSON, 2013, p.71-72)

O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre o modelo de ensino e sobre a prática educativa. É necessário começar a impor uma reconstrução dos modelos de desenvolvimento profissional dos professores. Para o autor é necessário passar do professor como profissional, para o professor como pessoa, como ponto de partida para o desenvolvimento.

Também o trabalho sobre as vidas e as carreiras dos professores e as decisões relativas a estas, precisam ser verificadas no seu próprio contexto, pois podem afetar a sua percepção e prática profissional. Os estudos relativos às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingenciadas e opções que se deparam ao indivíduo. O estudo, empreendido em colaboração, sobre as histórias de vida dos professores, “constitui uma nova maneira de encarar o desenvolvimento do professor; uma maneira que deverá orientar as relações de poder subjacentes às vidas dos professores.” (GOODSON, 2013, p.75).

Nóvoa (2013) concorda com Goodson (2013) ao afirmar que é preciso dar lugar a história de vida dos professores nos ambientes de formação e atuação desses profissionais, para explicitar suas ideias cita Pierre Dominicé (1990) esse autor aponta que a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação defini o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico segundo ele não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. (PIERRE DOMINICÉ, 1990)

Nóvoa (2013) ainda aborda que, foi com esse autor, que ele aprendeu sobre as histórias de vida, na dupla perspectiva da investigação e da formação.

Desde então, percebi melhor as dificuldades de mobilizar as dimensões, pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão a luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma *logia* (uma razão) há sempre uma *filia* (um sentimento) que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele. Munido de precauções cada vez maiores (conceptuais, metodológicas, éticas, etc.), mas prolongando as mesmas convicções, fui continuando a acreditar que por aqui, pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente. (NÓVOA, 2013, p. 25)

Tanto Goodson (1995, 2007, 2013) quanto Nóvoa (1995, 2013) concordam que as histórias de vida dos professores é de extrema importância para a formação e a carreira docente, apesar do primeiro autor usar diretamente o termo “voz do professor” o segundo aponta a necessidade do espaço da escuta dessa voz, mesmo sem usar diretamente esse termo, mas ao usar o termo da “história de vida” desses professores, pois, considera-se que seria impossível saber tais histórias se esses não tivessem espaço de fala.

A escuta da voz, perpassa, portanto, um processo de desenvolvimento profissional, implicada na formação, na experiência, nos conhecimentos, nos saberes e na percepção que os professores têm sobre si próprios e sobre os outros, na forma de ser e estar no mundo. Isso também revela as fases, os dilemas, as dificuldades, as expectativas e as demandas por formação,

valorização e reconhecimento profissional das várias esferas nas quais estão inseridos.

A escuta da voz precisa ser um exercício diário nos vários espaços de representação profissional e deve ser potencializada por meio da formação continuada, da formação em serviço, da relação com a gestão, com os pares, com os alunos e com a comunidade escolar e acadêmica. Esse processo deve ser refletido com embasamento teórico, por meio da pesquisa da própria prática e da investigação-ação, permitindo ao professor repensar sobre o seu papel e o seu lugar social e profissional.

Buscando fortalecer esse processo, passamos agora, por meio da pesquisa aqui desenvolvida, apresentar os dados relativos à escuta de professoras de creche, permitindo o entendimento de suas percepções sobre sua identidade profissional, sua formação, seus saberes e o reconhecimento profissional.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Objetivo e questão de pesquisa

A pesquisa tem por objetivo compreender por um processo de escuta das vozes das professoras de creche, as percepções referentes à formação, os saberes docentes e o reconhecimento profissional.

Sendo assim a questão de pesquisa é: Quais as percepções das professoras da creche em relação aos seus processos formativos, saberes docentes e reconhecimento profissional?

3.1.1 Natureza do estudo

Esta pesquisa de abordagem qualitativa objetivou, compreender por meio da escuta das professoras de creche, as percepções referentes à formação, os saberes e o reconhecimento profissional.

A escolha pela abordagem qualitativa, ocorreu devido ao objetivo proposto pelo trabalho em aprofundar a complexidade de um fenômeno e os dados específicos de um grupo, reforçando os preceitos elencados por Minayo e Sanches (1993) ao afirmarem de que tal abordagem visa

[...] desenvolver um trabalho com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões e permite [...] adequar-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitado em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente”. (MINAYO; SANCHES, 1993, p.247). “[...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo.” (MINAYO, 2002, p. 15).

A abordagem qualitativa também, conforme aponta Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) pauta-se em um estudo da sociedade, centrando-se na forma como as pessoas interpretam e dão sentido as suas experiências e ao mundo.

Segundo Minayo (2002) a realidade social, objeto de investigação das ciências sociais, é mais rica do que qualquer teoria que sobre ela se possa criar, de modo que os códigos das ciências, entendidos por ela, como recortados, são incapazes de contemplar essa realidade de forma plena. “Assim, a autora aponta que as ciências sociais realizam uma aproximação com a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que essa ocorra de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória.” (MINAYO, 2002, p. 15).

Evidencia-se assim que as pesquisas realizadas em ciências sociais possuem um caráter especificamente qualitativo, considerando que essas se preocupam com um nível de realidade que não é possível quantificar, preocupando-se com a qualidade em que as variáveis aparecem, ou seja, como as coisas acontecem (MINAYO, 2002).

Penna (2020) destaca que “na busca de abordagens e métodos apropriados, desenvolveu-se, no campo das ciências humanas e sociais, a pesquisa qualitativa, voltada para compreender, em lugar de comprovar”. (PENNA, 2020, p.32).

Para Bogdan e Biklen (1994) na pesquisa qualitativa “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Esses dados são geralmente recolhidos em contexto naturais, sem necessariamente se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade. A abordagem qualitativa é também denominada naturalista “[...]”

porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 17) e em suas interações com o meio e os demais, onde constroem seus repertórios de significados.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc., da qual “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Em educação essa metodologia assumiu formas variadas a fim de contemplar temas, problemas, sujeitos, momentos e contextos diversos, cujos estudos baseados nos modelos que privilegiavam o método, não davam conta de compreender a imprevisibilidade e irreversibilidade de certos fenômenos e a complexidade das questões educacionais.

Portanto, a escolha pela abordagem qualitativa, reforça a contribuição da mesma, para o desenvolvimento efetivo da pesquisa proposta, colaborando para a exploração, descrição, aprofundamento e análise dos dados.

3.2 PRODUÇÃO DOS DADOS

Para um melhor desenvolvimento da temática, a pesquisa foi realizada em seis etapas:

- 1ª etapa- levantamento de pesquisa na área

Foi realizado um levantamento das produções acadêmicas na área em artigos da Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), base de dados do portal CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com recorte para a temática de saberes docentes, formação docente e reconhecimento profissional na educação infantil (veja se foram esses descritores), buscando identificar o que já foi produzido sobre o tema e em que sentido a pesquisa proposta avança. Esse levantamento foi apresentado na seção introdutória da pesquisa, justificando a pertinência e a relevância do estudo, devido a lacuna de estudos na área da pesquisa.

- 2ª etapa- análise documental da legislação

Essa etapa buscou analisar os documentos e a legislação do Ministério da Educação (MEC) que abordam a educação infantil e integram como primeira etapa da educação básica, e também a importância dos profissionais que atuam nessa etapa, destacando o que as políticas enfocam em relação ao tema proposto, analisando os limites e alcances legais. Para isso foram analisados os seguintes documentos: Constituição Nacional (1988); ECA (1990); LDBN (1996); RCNEI (1998); PNE (2001); PNEI (2003); DCNEI (2010); PNEI (2018).

- 3ª etapa- levantamento do local e das participantes da pesquisa

Para essa etapa, foi solicitada a instituição, via a autorização do Comitê de Ética e a autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) para a realização da pesquisa, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE das professoras que contribuiram para o estudo.(documentos em anexo)

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da cidade de São Carlos- SP. É importante destacar que o CEMEI possui aproximadamente em 2023 um total de 100 crianças. Até o ano de 2021 era apenas creche e atendia apenas os alunos de 0 a 3 anos de idade, a partir de 2022 passou a atender crianças de 4 anos e em 2023. O atendimento além da creche (0 a 3 anos) foi ampliado para a pré-escola (4 e 5 anos). A unidade fica em um bairro de periferia, atende crianças de renda média e baixa, no período das 7:30h a 17:30h. É uma escola que já tem 8 anos de atendimento.

A escolha do CEMEI, está, intimamente, relacionada a possibilidade de contribuição do estudo com a formação e valorização dos pares, pois é o local de trabalho da pesquisadora.

As participantes da pesquisa foram dez professoras dessa unidade escolar, que possuem graduação em Pedagogia realizada em universidades públicas e privadas e que também possuem pós-graduação *latu sensu* (especialização) e uma *stricto sensu* (mestrado). Além da coordenadora que

possui pedagogia e especialização e da diretora que possui graduação, mestrado e doutorado.

Todas as participantes são professoras, ou eram antes de assumir a coordenação e a direção, e possuem mais de 10 anos de atuação na educação infantil e em especial na creche, além da maioria, também atuar ou já ter atuado em algum momento da carreira no ensino fundamental 1. A idade das participantes é de 35 a 64 anos, todas são do sexo feminino.

- 4ª etapa- aplicação de questionários

Nessa etapa foram realizados, num primeiro momento, a aplicação de questionários (Roteiro em anexo) que foi aplicado em 10 professoras de creche de um (CEMEI) Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de São Carlos – SP, que demonstraram interesse em participar da pesquisa, de um total de 14 professoras de creche do CEMEI.

O questionário foi elaborado no Google Forms e enviado por meio do e-mail, de cada professora e respondido e devolvido também dessa forma.

A proposta de aplicação dos questionários, foi fundamental, pois segundo Gil (1999), é uma [...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128)

Gil (1999) também apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.(GIL, 1999, p.128-129)

O tempo de entrega e retorno dos questionários foi de um mes. Foram aplicados ao todo 10 questionários e todos foram devolvidos, ou seja, a participação foi de 100 por cento das professoras. Para a apresentação dos

dados foram adotados nomes fictícios escolhidos pelas participantes visando o anonimato das mesmas.

- 5º. etapa – realização de entrevistas e análise dos dados

Num segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com algumas professoras que não tinham destacado algumas das questões de maneira satisfatória nos questionários, somando um total de 3 professoras.

A entrevista foi realizada, pessoalmente na escola em HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) e HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e gravada com o celular, (A52 da Samsung), perpassando uma média de 30 minutos de realização, com cada uma sendo posteriormente transcrita fielmente, com uma média de 3 horas de transcrição para as entrevistas.

A entrevista foi realizada apenas com 3 professoras, buscando elucidar, com maior clareza, aspectos que não foram respondidos nos questionários e que necessitavam de um esclarecimento maior.

A escolha pela entrevista semiestruturada, ocorreu devido as características da mesma, que segundo Ludke e André (1986) e Penna (2020), em permitir observar a postura das entrevistadas e agir com certa flexibilidade.

[...] entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão e maneira notável e autêntica. (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 33).

Para Penna (2020) as entrevistas são interativas e permitem a observação de posturas corporais e expressões faciais do entrevistado, que podem também ser consideradas informativas. “Por esse caráter as entrevistas podem ter formatos mais abertos e flexíveis, capazes de refletir o dinamismo da interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado”. (PENNA, 2020, p. 138)

- 6º. Etapa - análise dos dados

Com base em Minayo (1994), a fase de análise de dados na pesquisa social reúne três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Na pesquisa de caráter quantitativo, entretanto, os processos de coleta e análise de dados são separados no tempo, a coleta antecede à análise; ao contrário da pesquisa qualitativa, em que ambos os processos se combinam, numa constante interação dinâmica de retroalimentação e reformulação.

A análise dos dados foi pautada pelos objetivos da pesquisa e pela produção dos dados, tomando como pano de fundo, os aportes teóricos do campo da epistemologia da prática e da educação infantil e as bases legais. Os dados foram agrupados em tabelas e em textos sínteses, organizados em categorias para uma melhor visualização e compreensão do estudo.

Ao todo foram elaborados 5 eixos, partindo, previamente, do agrupamento de perguntas contidas no questionário e nas entrevistas, sendo elas:

- 1) Dados pessoais;
- 2) Processos Formativos;
- 3) Saberes Docentes;
- 4) Reconhecimento Profissional e
- 5) Escuta das Vozes das professoras.

QUADRO 7- Eixos de análise do questionário e das entrevistas¹⁰

EIXOS DE ANÁLISE	QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS
1-Dados pessoais	Idade: _____ Sexo/Gênero: _____ Cor (conforme classificação do IBGE). () Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena. É casada? () sim () não Tem filhos () sim () não. Quantos? Qual idade deles?
2-Processos Formativos	Possui formação em nível de graduação, se sim onde foi realizado? () escola pública () escola privada Graduação em qual área? Descreva o nome da instituição na

¹⁰ É importante destacar que as entrevistas seguiram os mesmos eixos do questionário, a diferença pautou-se apenas na maior explanação das respostas dadas anteriormente nos questionários, considerando que algumas professoras ao falar contemplaram melhor as respostas.

	<p>frente da graduação.</p> <p>() Letras _____</p> <p>() Matemática _____</p> <p>() Ed.Física _____</p> <p>() Artes _____</p> <p>() Pedagogia _____</p> <p>() Biologia _____</p> <p>() História _____</p> <p>Outras: _____</p> <p>Possui cursos de pós lato sensu/Especialização? () SIM () NÃO. Se sim, em qual área(s) e instituição?</p> <p>Possui cursos de pós stricto sensu/ Mestrado/Doutorado () SIM () NÃO. Se sim, em qual área(s) e instituição?</p> <p>Participa de cursos e processos de formação continuada? () SIM () NÃO. Se sim, como ou em quais os mais atuais e relevantes? . Você acredita que a sua formação na graduação foi suficiente para atuar na educação infantil? Explique?</p> <p>Qual a importância da sua formação para a sua atuação?</p> <p>Na sua cidade existe formação continuada? Como ela acontece? Você acredita que formação continuada pode contribuir com a sua prática na educação infantil? Por que?</p>
3-Saberes Docentes	<p>O que você entende sobre saberes docentes? Quais saberes você mobiliza em sua ação?</p>
4-Reconhecimento Profissional	<p>Como é o reconhecimento profissional do seu trabalho? Você se sente valorizada na educação infantil? O que representa a educação infantil para você? Você acredita que ela é valorizada pela sociedade? Quais os principais pontos positivos do trabalho na educação infantil? Quais os principais pontos negativos do trabalho na educação infantil? Os alunos te reconhecem como professora? Ou te intitulam com outros nomes? Ex: tia, professorinha, babá, dona, entre outros. Como te nomeiam os familiares das crianças? Eles te reconhecem como professora, ou te intitulam com outros nomes? Ex: tia, professorinha, babá, cuidadora, entre outros.</p>
5- Escuta das vozes das professoras	<p>Na sua cidade, os professores de educação infantil, são ouvidos pela Secretaria Municipal de Educação? Você se considera uma voz atuante dentro do cenário da Educação Infantil na sua cidade? Você é consultada, ou participa de reuniões com a secretaria sobre possíveis mudanças na educação infantil, ou você só é informada das decisões? Comente.</p>

A organização nos eixos permitiu um olhar mais apurado e analítico da percepção das professoras sobre a prática e o entendimento sobre a identidade, formação, carreira e reconhecimento profissional. Sobre esses pontos discutiremos na próxima seção.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1 A ESCUTA DAS VOZES DAS PROFESSORAS DE CRECHE

Essa seção visa traçar o perfil identitário das professoras participantes da pesquisa, bem como os seus posicionamentos, por meio do processo de escuta presente nos questionários e entrevistas.

4.1.1 Perfil identitário das participantes

Antes de iniciar a análise dos eixos é de pertinência apresentarmos o perfil das participantes da pesquisa

É importante destacar que o nome fictício, escolhido pelas professoras, foi de flores, e que a ideia surgiu quando uma das professoras apresentou o poema de Cora Coralina “das pedras”

Das Pedras
Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
levantei a pedra rude
dos meus versos.
Cora Coralina(1976)
Meu livro de Cordel.

Para Albuquerque (s/d) no poema Das Pedras, Cora Coralina enfatiza as pedras que caem sobre o sujeito que representam o educador, que, em seu cotidiano, encontra desafios estabelecidos pelo contexto social atual. As “pedras” que estão presentes no dia a dia da escola são as dificuldades com a

indisciplina escolar e com a violência; a falta de estrutura; os conflitos nas relações humanas; o docente que vivencia uma crise de identidade, ora instalada devido aos diversos papéis que tem que exercer que precisam ser removidas. O educador, quase que diariamente, vai removendo as “pedras do caminho” e, num movimento de transformação, vai modificando as “duras e rudes pedras”, esculpindo-as, lapidando-as e organizando-as em degraus de ascensão, de mudança, de construção de um novo paradigma, de transformação social, certamente, da criança, do sujeito, do cidadão, da sociedade. Observa-se, no entanto, que as transformações sociais exigem, dos educadores, uma nova atitude frente ao cenário atual, constituída de uma nova visão dialética, com novos procedimentos comportamentais, isto é, um processo de transformação estrutural que conduz a profundas mudanças na mentalidade, no estilo de vida, na organização social, nos sistemas de produção, nos grupos sociais, na vida cotidiana de cada sujeito e nos valores das pessoas.¹¹

Neste sentido, as professoras participantes, foram nomeadas de acordo com a tabela 1.

Tabela 1- identificação das participantes da pesquisa

NOME ADOTADO NA PESQUISA	RAÇA/COR	FAIXA ETÁRIA	SEXO
Rosa	branca	35	Feminino
Margarida	branca	39	Feminino
Orquídea	branca	41	Feminino
Lavanda	branca	41	Feminino
Girassol	Preta	42	Feminino
Violeta	branca	43	Feminino
Tulipa	Parda	45	Feminino
Dália	branca	52	Feminino
Copo de leite	branca	50	Feminino
Dama da noite	Parda	64	Feminino

Fonte: autoria própria, 2023

¹¹ Poema retirado de “Meu livro de Cordel”, publicado por Cora Coralina em 1976, e depois na 11ª edição reeditado pela editora Global em 2009. Considerações disponíveis em <https://www.construirnoticias.com.br/educadores-removendo-pedras-ou-semeando-flores-2/> Acesso em junho de 2023.

Os dados apresentados demonstram que todas as professoras participantes são do sexo feminino, sendo a maioria brancas e com uma faixa etária entre 40 e 50 anos.

A feminização docente, nessa etapa da educação, já foi comprovada em várias pesquisas (ASSIS, 2007, KISHIMOTO, 1999, ONOFRE, TOMAZZETTI E MARTINS, 2017), bem como, a faixa etária em que se encontram, que resulta em um conjunto de saberes que envolvem a sua representação social e o seu papel, historicamente, permeado por práticas (individuais, familiares, profissionais, sociais) inscritas numa identidade de gênero e por uma rede de outros marcadores sociais que, influenciam significativamente as suas ações e, e, conseqüentemente os saberes que mobilizam para ensinar (TARDIF, 2000).

4.2 EIXO DE ANÁLISE

4.2.1 Processos Formativos

O primeiro ponto a ser destacado nesse eixo refere-se à formação inicial. De acordo com as professoras participantes, 50% das professoras fizeram magistério; 100% fizeram graduação; 100% tinham uma especialização e 10% fizeram mestrado. Neste perfil é importante destacar que: 50% cursaram magistério na rede pública; - 80% cursaram graduação na rede particular; - 30% cursaram pós-graduação em nível de especialização em escola pública; 70% cursaram pós-graduação em nível de especialização em escola privada; 10% cursaram mestrado em Universidade pública.

As respondentes também revelaram a realização de cursos de formação continuada com mais de 30h. Sendo que, 70% participaram de formação continuada paga; 80% participaram de formações continuadas gratuitas, principalmente, on-line, oferecidas pela SME.

Sobre essa questão é importante destacar que os saberes da formação estiveram mais alicerçados aos saberes curriculares e disciplinares (TARDIF, 2000), devido a grande maioria revelar ter cursado a graduação em instituições de ensino privado. No entanto esse dado, em momento algum nos remete a desvalorização dessas profissionais, mas revela um perfil identitário de professoras pouco experientes no campo da pesquisa e da investigação sobre

o campo profissional em que atuam durante a formação inicial. Neste sentido, de acordo com as respostas, a formação continuada foi fundamental para o aprofundamento de estudos sobre o campo de trabalho e atuação profissional.

Segundo Kishimoto (2005) a formação inicial não enfoca de forma aprofundada as concepções sobre criança e infância e nem mesmo as práticas e formas de gestão e supervisão, de creches. Para essa autora, formação continuada e em contexto, tem forte potencial para abordar as concepções e práticas integradas que possibilitam a compreensão da criança como ser ativo, portador de identidade e de cultura, quebrando com a abordagem de áreas disciplinares sobre esse campo.

Esses dados, foram reforçados nas respostas das professoras relativas ao questionamento se a formação inicial foi suficiente para a atuação profissional e sobre qual a importância da formação para a prática docente.

Segue abaixo as respostas de algumas professoras que sintetizam a visão da maioria¹².

Não. Tive apenas uma disciplina voltada para a educação infantil, onde se abordou superficialmente a dicotomia entre o educar x cuidar. Além disso, não havia um programa de estágio na área.

A importância está no fato de poder conhecer e compreender processos pelos quais a educação caminhou e caminha. (Rosa)

A graduação possibilita o conhecimento teórico e a reflexão sobre o papel da educação infantil, mas a prática pedagógica só adquirimos no chão da escola, quando partimos para a atuação, nesse momento nos (re) inventamos. Infelizmente durante a minha formação na graduação a experiência com a prática foi mínima.

A minha formação durante todos esses anos, principalmente após a graduação vem contribuindo para unir a teoria e a prática, me indicando caminhos. (Orquídea)

Não. As teorias não são estavam relacionadas com a prática docente. Alguns conteúdos não são abordados ou são de maneira superficial. Assuntos importantes como rotina, documentação, avaliação, organização e planejamento são deixados de lado. A minha primeira formação foi importante, mas superficial, lá entrei em contato com conteúdos que apesar de importantes para a educação infantil, foram apenas citados, porém me possibilitou dar os primeiros passos para ver além do senso comum. (Lavanda)

¹² As respostas destacadas foram escolhidas com base na relevância dessa pesquisa.

Acredito que toda a formação é importante, mas sei que foi insuficiente, não teve vínculo com a prática, lá aprendi as linhas pedagógicas de vários teóricos, as abordagens, mas foi só na prática na escola que realmente aprendi a ser professora e a tomar decisões.

Acredito que nas formações depois da graduação, considerando que eu já era professora, foram bem mais importantes. (Tulipa)

Quando iniciei a graduação, já tinha formação no magistério e já atuava na educação infantil, os estágios do magistério contribuíram muito para a minha atuação, porém tive o privilégio de realizar a graduação já como professora atuante, isso possibilitou que observasse na prática o que aprendia na teoria. A Pedagogia veio suprir em aprofundamento das teorias educacionais e do desenvolvimento infantil. Mas só isso não é suficiente, acredito que essa profissão exige a experiência prático-teórica. Considero que a especialização em educação infantil, foi uma formação muito importante, para a compreensão das crianças pequenas e a sua relevância (Dália)

Podemos observar que quase todas as professoras admitiram que a formação na graduação não foi suficiente para a atuação na educação infantil, mesmo alguns admitindo a sua importância, destacaram que a experiência com a prática estava desvinculada com a teoria.

Um outro fator que também é possível observar é que os cursos realizados após a graduação, foram mais relevantes para as professoras, pois a maioria já atuava na sala de aula, por isso a relação do que aprendiam com o que vivenciavam teve muita importância para elas.

Nóvoa (2017) afirma que é necessário que aconteça uma transformação do campo de formação docente, essa formação deve centrar-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que, segundo Nóvoa (2017) parece simples, mas que define um rumo claro: “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”. (NÓVOA, 2017, p. 1111)

Para Nóvoa (2017) prevalece a necessidade de pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente, para o autor talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus profissionais. [...] A imagem da profissão docente é a imagem das instituições de formação. (NÓVOA, 2017, p. 1114)

Shulman (2005) afirma que as instituições de formação deveriam promover

Uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (SHULMAN, 2005a, 2005b *apud* NÓVOA, 2017, p. 1114)

Tanto Nóvoa (2017), quanto Shulman (2005) destacam a importância realmente das instituições de ensino que formam professores estarem melhor preparadas para o ensino da profissão docente, e automaticamente associam a necessidade da teoria e da prática caminharem juntas.

Outra questão abordada na pesquisa foi em relação a formação continuada. As professoras responderam se a formação continuada contribui para a sua prática e se a SME promovia esse tipo de formação.

Segundo as respondentes,

Acredito que a formação continuada é essencial para a minha atuação como profissional, e estou aprendendo a não apenas atuar como professora, mas também como pesquisadora. Além dos cursos oferecidos pelo Centro de Formação (CeFPE) também são oferecidas em parceria com a UFSCar, ACIEPES (Atividades Curriculares de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão) com formações continuadas ou cursos de curta e longa duração, infelizmente nem todos conseguem participar devido aos horários. (Lavanda)

A formação continuada desempenha um papel fundamental na formação de um professor que atua diretamente na educação infantil. Existem, mas infelizmente não consigo realizar muitos cursos de formação continuada, dou aula em duas escolas em cidades diferentes, consigo realizar os cursos apenas oferecidos nos HTPCs -Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (Violeta)

A formação continuada contribui muito na prática de qualquer educador de Educação infantil. É por meio de formações que temos a oportunidade de trocar experiências, e a partir das reflexões que surgem, aprimorar ou corrigir atitudes contraproducentes. Ela acontece, mas para um número reduzido de professores (Dália)

É inegável a importância que as formações continuadas exercem na vida dos profissionais, nós professores precisamos sempre

estar atento às mudanças e inovações, ressignificando a nossa prática. A cidade oferece alguma coisa, porém as pessoas que trabalham o dia todo em mais de uma escola e em cidades vizinhas como eu quase não conseguem participar de cursos de formação, só quando é oferecido em horário de trabalho, como nas paradas pedagógicas ou nos HTPCs. Quase todas as professoras da escola além de trabalhar fora, também tem que lidar com a dupla jornada, do trabalho e da casa, com os filhos e os afazeres. (Copo de Leite)

Sim, porque sempre devemos nos atualizar com as mudanças que ocorrem nas escolas e na educação. A cidade oferece poucos cursos de formação continuada, salvo na pandemia, onde muita formação foi realizada de forma online e no horário de trabalho. (Dama da Noite).

Podemos observar que todas as professoras reconhecem a importância da formação continuada e que essa é muito relevante na atuação, na busca por novos conhecimentos ou na compreensão do que acontece dentro das escolas.

A oferta na cidade de cursos de formação continuada, ocorre pelo próprio CeFPE (Centro de Formação dos Profissionais da Educação), ou em parcerias com as Universidades, porém nem todos tem acesso, devido aos horários, a pouca oferta de vaga, ou pela dupla jornada em escolas e cidades diferentes, além dos afazeres em casa.

A construção da profissionalização do professor de educação infantil se dá

[...] pelo reconhecimento social da função educativa das instituições; pela implantação de políticas públicas que prevejam a destinação de recursos para a educação de crianças de 0 a 6 anos; pelo desenvolvimento de estudos e pesquisas que busquem discutir as especificidades dessa etapa da educação; pela conscientização de que a criança é um sujeito de direitos e pelo oferecimento de formação inicial e continuada consistente aos profissionais que atua nas instituições de Educação Infantil, entre outros aspectos que poderão ser analisados. (ASSIS, 2007, p.71)

Um dos destaques de Assis (2007) é justamente o oferecimento de formação inicial e continuada aos profissionais que atuam nas instituições infantis, mas para que isso aconteça é preciso que haja um engajamento de muitas pessoas, professores, instituições de ensino, escolas e empregadores.

Uma fala importante aponta para a falta de tempo das professoras que precisam trabalhar em várias escolas e em cidades diferentes, que não

conseguem participar de formações que não sejam oferecidas em horário de trabalho.

A escola pesquisada possui um corpo docente totalmente feminino e essa também é a realidade da maioria dos profissionais que atuam na educação infantil na cidade.

Além da necessidade de investimentos na formação desses profissionais, é preciso também olhar e refletir para a construção da identidade profissional dos profissionais da educação infantil que na sua maioria ainda são mulheres que são comparadas segundo Assis (2007) com ação materna.

Assis (2007) afirma que é importante ressaltar que essa mulher/mãe já estaria naturalmente dotada de tudo o que se necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida.

A ideia de que a mulher é uma educadora nata ainda povoa o imaginário de muitas pessoas e dificulta a construção da profissionalização do professor de educação infantil. Acreditar que a própria condição de mulher já “habilita” uma pessoa para ser professora de crianças pequenas dá margem para justificar a precariedade de alguns cursos de formação inicial e os restritos investimentos aplicados à formação continuada dos professores de Educação infantil. (ASSIS, 2007, p.64)

O fato da educação infantil se dirigir ao atendimento de crianças muito pequenas exige que algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições sejam bem próximas de determinadas práticas de cuidados com crianças realizadas na esfera doméstica. [...] essa ambiguidade entre o espaço público e privado, entre a função materna e a função docente está presente no imaginário de muitos professores e eles muitas vezes reproduzem práticas maternas na realização de seu trabalho (ASSIS, 2007, p. 64).

4.2.2. Saberes Docentes

A primeira questão desse eixo refere-se a compreensão do que as professoras compreendem por saberes docentes e quais os saberes mobilizam em sua ação.

De acordo com as respondentes,

Dentro do que já estudei, saberes docentes, são todos os saberes que os professores agregam e carregam para as suas práticas, unindo os saberes pedagógicos, de currículo e os saberes adquiridos através de sua prática.

*Procuro sempre estar atenta ao que me pede o currículo referente a faixa etária em que estou atuando, juntamente com os estudos literários já realizados, e que sempre atualizamos, trazendo a riqueza da minha experiência e trocas ao longo dos anos trabalhados.***(Rosa)**

*São saberes e conhecimentos adquiridos e que são utilizados no trabalho pedagógico em sala de aula. Mobilizo saberes sobre a infância e a educação infantil, planejamento, comunicação, empatia, valores, experiências práticas pedagógicas, etc.***(Orquídea)**

Não conheço o termo através de uma teoria. Entendo os saberes docentes a partir da instituição do que possa ser, um docente necessita dominar conhecimentos sobre com quem trabalha, onde trabalha e formas de fazê-lo. Acredito que para tudo isso, deva dominar saberes onde teoria e prática andam juntas.

*Em relação aos saberes que mobilizo, acredito ser conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, planejamento, conhecimentos práticos, domínio de tecnológicos básicos, brincadeiras, histórias e conhecimentos que fazem parte da nossa cultura, importantes para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.***(Lavanda)**

*Os saberes pra mim, são aqueles que envolvem uma identidade, uma experiência de vida e uma história profissional, tendo uma relação com o trabalho em sala de aula, experiência pessoal. Mobilizo os saberes nas crianças de ser, fazer, conviver e conhecer.***(Violeta)**

Pra mim, saberes são tudo aquilo que vivi, aprendi e aprendo diariamente, está relacionado com o que aprendi na graduação, na pós e em toda a minha experiência de vida dentro e fora da sala de aula.

*O saber que mobilizo na minha ação, relaciona-se com o que sei sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil unido aos meus anos de experiência no dia a dia da sala de aula. Penso que não somos pessoas neutras, tudo o que transmitimos tem ligação direta com o que aprendemos e vivenciamos na nossa história pessoal e profissional***(Copo de Leite)**

Todas as professoras tem uma compreensão do que pra elas são saberes docente e como mobilizam seus saberes, algumas relacionam tais

saberes com suas experiências com suas histórias de vida, outras relacionam os saberes com os conteúdos aprendidos ensinados na sala de aula.

Para Tardif (2000) um professor tem a sua história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (1986) se dedicam a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Tardif (2002) se baseia na particularidade da pluralidade e heterogeneidade do saber, destacando os saberes da experiência que surgem como vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações exteriores e as interiores com sua própria prática. Gauthier (1998) defende um ofício feito de saberes, com a finalidade de uma constituição de uma teoria geral da Pedagogia. Ambos defendem a ideia de uma epistemologia da prática com a finalidade de revelar os saberes docentes. Já Shulman (1986) apresenta o interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos ensinados e o modo como estes se transformam no ensino.

A compreensão de como os saberes docentes são formados pelos professores durante toda a sua carreira é de extrema importância e desafia também os cursos de formação que além de levar em conta os conteúdos a serem ensinados, deve considerar a história de vida e as experiências que esses professores carregam em suas trajetórias.

4.2.3 Reconhecimento profissional

Neste eixo o foco está centrado no questionamento sobre a valorização da professora da educação infantil. A questão levantada as participantes foi em como elas viam o reconhecimento profissional do trabalho desenvolvido e se elas se sentiam valorizadas na educação infantil.

Sobre essas questões, as professoras se expressaram da seguinte forma:

Não me sinto reconhecida e nem valorizada. Nosso trabalho, apesar de tantos estudos apontando o contrário ainda é visto basicamente como o cuidado assistencialista. (Rosa)

Não, pois não há reconhecimento profissional no meu trabalho. Sou uma profissional que estuda constantemente e não se sente valorizada nem pela empresa, nem pelos colegas de trabalho das demais etapas e nem pelos pais. (Margarida)

Não me sinto valorizada na educação infantil, pois muito me tratam como “babá”, o meu trabalho não tem reconhecimento. (Violeta)

Não me sinto, mas eu aprendi a gostar da educação e me ver na educação infantil com todas as dificuldades que possa existir, mesmo com a desvalorização, não penso muito sobre isso, procuro fazer meu trabalho com o que conheço, com as ferramentas que tenho da melhor maneira possível, pensando nas situações que demandam e surgem das crianças. (Tulipa)

Muitas vezes não me sinto valorizada, nem pelos superiores, nem pelos pares, nem pelas famílias das crianças. A ideia de educação para a infância ainda é aquela que tutela, faz treinos motores, deixa “brincar” e no último ano prepara a alfabetização. No entanto quando encontro espaços para debater sobre as práticas realizadas junto às crianças, percebo que as pessoas começam a entender a dinâmica do processo e tendem a valorizar tanto o educador como a instituição que os atende. (Dália)

Não há reconhecimento e não me sinto valorizada, percebo que muitas pessoas que dependem da creche não se preocupam com a formação de quem estão deixando seus filho, tenho a sensação que muitos ainda veem a creche como espaço de depósito de crianças, onde babás ou cuidadoras devem apenas cuidar das crianças enquanto trabalham, por mais que a professora estude e tente desenvolver um trabalho rico com as crianças e tentem mostrar isso, para as famílias só importa se as crianças não se machucaram, se comeram e se dormiram e se a “tia” cuidou bem. (Copo de Leite).

A fala das professoras deixa claro que a falta de reconhecimento pelo trabalho é unânime, algumas demonstram que até aprenderam a lidar com a situação, mas se incomodam, pois independente dos estudos e esforços e

dedicação não são valorizadas nem pelo município, nem pelos pares que trabalham com crianças maiores e nem pela sociedade.

Assis (2007) afirma que a questão da falta de reconhecimento do professor e das instituições de educação infantil pelos pais e pela sociedade em razão de atividades de cuidado é um aspecto bastante relevante quando se pensa na construção de uma identidade profissional para esses professores.

essa falta de visibilidade social da instituição e de seu professor reforça a pertinência e relevância de pesquisas que objetivam contribuir para a definição da função social dos profissionais da Educação Infantil, pois a muito a fazer para que a sociedade compreenda que a Educação Infantil tem um caráter educacional, no qual está implícito o cuidar-educar-brincar (ASSIS, 2007, p. 70).

Sendo assim é preciso compreendermos que a relação entre cuidar-educar-brincar citadas por Assis (2007) não deve tornar o professor de educação infantil menos valorizado, mas o oposto, deve mostrar que esses profissionais devem possuir uma gama maior de conhecimentos que integram essa relação dentro de um contexto pedagógico com definições claras e objetivas como em qualquer outra fase da educação básica, mas com uma sensibilidade mais apurada por se tratarem de bebês, crianças bem pequenas, ou crianças pequenas como assim define a BNCC (2017) nessa faixa etária.

Também foi perguntado as professoras sobre o que a educação infantil representava; se acreditava que ela era valorizada pela sociedade; quais os principais pontos positivos e negativos do trabalho nessa etapa.

Vejamos as respostas,

A educação infantil é uma das etapas mais importantes da formação da criança, no entanto, a sociedade ainda enxerga essa fase como um lugar para deixar as crianças enquanto trabalham. Nesse momento não consigo enumerar pontos positivos, mas os pontos negativos são muitos como a falta de estrutura e material, falta de respeito, valorização profissional falta de equipe engajada, ausência de gestão preparada, burocracia desnecessária, falta de interesse do poder público e da comunidade em geral. (Margarida)

A educação infantil é o início da experiência escolar da criança, é na escola que as crianças entram em contato com a sua cultura e desenvolve diversas habilidades e competências. Vejo uma crescente valorização devido a importância dada a infância

e ao seu desenvolvimento pela legislação e por muitos estudiosos, espero que essa valorização também chegue à nossa sociedade.

Como ponto positivo eu gosto muito do contato e da experiência com crianças bem pequenas, recebemos o amor, o carinho e o desenvolvimento rápido me encanta, acredito que posso contribuir muito com a formação desses pequenos. Como ponto negativo está à falta de reconhecimento e valorização, além do desgaste

*A educação infantil é uma fase muito importante para as crianças, por isso os profissionais que atuam nela também deveriam ser considerados importantes, é preciso que haja reconhecimento pela profissão, valorização entre os pares e a união e o companheirismo entre os profissionais de todas as etapas. O ponto positivo é poder fazer parte do desenvolvimento da criança e o negativo é a falta de formação continuada, o diálogo enfraquecido entre os pares, entre a escola e a família, etc. **(Girassol)***

A educação infantil é onde tudo começa, é o onde as crianças começam a dar os primeiros passos, é onde a criança inicia o processo de construção da sua identidade, onde pode interagir, brincar, explorar e se conhecer como sujeito ativo, capaz. Não há valorização da educação infantil, nem dos profissionais que atuam nela, porque a sociedade também não reconhece o valor da criança, e o quão importante é essa etapa para o desenvolvimento infantil.

*Compreender a criança e fazer parte da sua evolução por meio das descobertas é um dos pontos mais positivos. Como ponto negativo está à falta de estrutura das escolas, a falta de valorização das pessoas de forma geral. **(Copo de Leite)***

*A educação infantil é uma fase importante da vida da criança mas não há valorização. A socialização, a comunicação e a interação com as crianças é a parte positiva e a parte negativa é o tempo que é o maior vilão, porque pra mim ele está passando e eu não vejo mudanças. **(Dama da Noite)***

Observamos que todas as professoras reconhecem a educação infantil como umas das fases mais importantes da vida das crianças também possuem a compreensão destacada pela LDB (1996) de que ela é a primeira etapa da educação básica

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996, art 29º).

Todas falam da falta de reconhecimento e valorização profissional, alguns entrelaçam essa desvalorização com origem na desvalorização cultural da criança, outras associam a falta de conhecimento da sociedade sobre a importância da infância, e dos profissionais que atuam e se dedicam a essa etapa, algumas professoras também destacam a falta de estrutura adequada da escola.

Observamos que essas falas podem ser comparadas aos estudos que realizamos nessa pesquisa.

Para Souza e Mello (2018) é preciso superar a velha concepção de criança enquanto passiva, incapaz e frágil, com ausência de comunicação. Historicamente criou-se a concepção de que as crianças pequenas não eram capazes nem de se relacionarem e nem de aprenderem e de participarem, eles eram considerados imaturos, incapazes de tal feito, até que alcançassem um nível desejável de desenvolvimento. (MELLO, 2017)

Se o bebê aprende desde o seu primeiro contato, é porque ele é capaz

[...] essa compreensão deve nos desafiar a mudar nossa concepção de criança e nos levar a observá-la com a intenção de superar nosso preconceito em relação à criança pequena, que é alimentado por nosso desconhecimento sobre o desenvolvimento humano na infância. Este preconceito nos leva a pensar a criança como um ser frágil, incapaz e, por isso, desprovida de direitos e mesmo de vontades, como um objeto de vontades do adulto. (SOUZA; MELLO, 2018, p.210).

Também observamos nas falas das professoras falam sobre a desvalorização do professor de educação infantil e Kishimoto (1999) destaca sobre isso que

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que professor que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos. (KISHIMOTO, 1999, p.74-75)

Outro destaque é sobre a falta de estrutura adequada da escola e sobre isso Assis (2007) afirma que apesar dos avanços legais e teóricos, muitas instituições ainda funcionam em condições precárias. “Essa precariedade, muitas vezes se evidencia na infraestrutura, na prática pedagógica, na formação e na atuação dos profissionais.” (ASSIS, 2007, p.62).

As professoras também destacam a desvalorização dos pares e da sociedade sobre a etapa de ensino que atuam, pois, a compreensão de que as professoras de educação infantil são tão importantes quanto as demais é um fator determinante, a diferença está somente na formação e nas características e necessidades das crianças, sendo assim para Assis (2007) “todos os professores devem ser igualados no que se refere ao reconhecimento e valorização profissional.” (ASSIS, 2007, p.68)

Outros questionamentos sobre o reconhecimento profissional foram levantados as professoras, relativos ao reconhecimento dos alunos e familiares, em relação a como era nomeada.

São raros os que reconhecem como professora, a maioria é como tia da escolinha, tanto os pais quanto as crianças nos chamam de tia. (Margarida)

Quando estou em sala com crianças maiores de 5 anos a maioria me reconhecem como professora, mas quando atuo com os menores de 4 anos sou intitulada como tia, mãe, talvez pelo fato das crianças ficarem o dia todo na escola sem a presença de um familiar, elas associam o nosso trabalho com características de uma pessoa mais próxima da família, esse comportamento das crianças até consigo compreender, mas o das famílias não, pois deixo bem claro que sou professora e ainda insistem em me chamar de tia. (Girassol)

Algumas crianças são orientadas pelos pais para me chamar de tia, outras de professora, mas as maiorias dos pais e das crianças me chamam de tia. Particularmente me apresento para as crianças apenas com o meu nome. (Dália)

Infelizmente na escola sou tia, tanto as crianças como as famílias assim me intituam, mesmo me apresentando como professora nas reuniões, fazendo questão de me apresentar e falar sobre a minha formação profissional, sou conhecida como tia. Pra mim isso faz parte do desrespeito com a educação infantil e as pessoas que atuam nela. (Copo de Leite)

As crianças e os pais as vezes me chamam de tia e outras vezes de professora, mas durante toda a minha trajetória na educação

infantil o tia sempre prevaleceu sobre o professora. (Dama da Noite)

Novamente percebemos a falta de valorização na fala das professoras que destacam que mesmo se apresentando aos familiares como professoras, são intituladas com tia na maioria das vezes.

Para muitos pais o conceito de tia pode estar associado a relação dos cuidados relacionados a alimentação e higienização das crianças na escola que muitas vezes são realizados pelas, mães, tias ou parentes mais próximos das crianças na casa.

Muitas crianças também relacionam as professoras, com mães e tias por estarem próximas a elas durante boa parte do seu dia.

Porém é preciso acabar com esse entendimento de semelhança entre o âmbito familiar e doméstico e com essa desprofissionalização do professor que quando intitulado como tia deixa de ser considerado como profissional e deixa de ser valorizado.

A ideia de que a mulher é uma educadora nata ainda povoa o imaginário de muitas pessoas e dificulta a construção da profissionalização do professor de educação infantil. Acreditar que a própria condição de mulher já “habilita” uma pessoa para ser professora de crianças pequenas dá margem para justificar a precariedade de alguns cursos de formação inicial e os restritos investimentos aplicados à formação continuada dos professores de Educação infantil. (ASSIS, 2007, p.64)

O fato da educação infantil se dirigir ao atendimento de crianças muito pequenas exige que algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições sejam bem próximas de determinadas práticas de cuidados com crianças realizadas na esfera doméstica. [...] essa ambiguidade entre o espaço público e privado, entre a função materna e a função docente está presente no imaginário de muitos professores e eles muitas vezes reproduzem práticas maternas na realização de seu trabalho (ASSIS, 2007, p. 64).

Apesar de tanto o RCNEI (1998) quanto a Política Nacional de Educação Infantil (2003), destacarem a importância desses profissionais e do seu papel na construção de uma identidade autônoma da criança, Assis (2007) afirma que a questão da falta de reconhecimento do professor e das instituições de

educação infantil pelos pais e pela sociedade em razão de atividades de cuidado é um aspecto bastante relevante quando se pensa na construção de uma identidade profissional para esses professores.

[...] essa falta de visibilidade social da instituição e de seu professor reforça a pertinência e relevância de pesquisas que objetivam contribuir para a definição da função social dos profissionais da Educação Infantil, pois a muito a fazer para que a sociedade compreenda que a Educação Infantil tem um caráter educacional, no qual está implícito o cuidar-educar-brincar (ASSIS, 2007, p. 70).

4.2.4 Escuta das vozes das professoras

Neste último eixo, foram solicitadas as professoras, responderem se consideravam que sua voz era atuante e ouvida pela SME; dentro do cenário da educação infantil na sua cidade; se era consultada, ou participava de reuniões com a secretaria sobre possíveis mudanças na educação infantil; se era informada das decisões. Ou seja, havia uma participação política e expressiva das mesmas nas instâncias administrativas da educação e do município.

Não somos ouvidas, não me considero uma voz atuante e apenas sou informada das decisões. (Margarida)

Muito pouco, temos muitas dificuldades de passarmos nossos anseios e demandas diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola para a Secretaria de educação.

Não sou uma voz atuante, não sou convidada a participar das reuniões sou apenas informada de tudo que acontece pelos meus superiores. (Orquídea)

Infelizmente não, inclusive sou vista com olhos ruins pela SME, como a pessoa que só sabe reclamar, e isso é muito triste porque a minha luta é pelo bem estar das crianças e da qualidade melhor do ensino.

Tento me colocar como voz atuante quando posso, mas é muito difícil. Todas as decisões que são tomadas pela secretaria, chegam apenas para serem cumpridas pelos professores. (Girasso01)

As vezes quando ocorre algum tipo de manifestação, somos até ouvidas pela Secretaria, mas na maioria das vezes o que apresentamos não é acatado.

Não tenho espaço de voz, todas as decisões só chegam e temos que cumpri-las (Tulipa)

Os professores raramente são ouvidos, as vezes o que falamos dentro da unidade escolar chega na secretaria, mas geralmente não é considerado se não fizer parte dos interesses de quem está lá.

As decisões são tomadas e repassadas, cabe ao professor apenas seguir, acredito que nós deveríamos ter mais poder de fala, pois afinal somos nós que estamos no chão da escola e sabemos a real situação dos alunos, das escolas e das comunidades. (Copo de Leite)

Por meio das falas das professoras, observamos que é gritante a falta de participação e atuação na Secretaria da Educação da cidade, mesmo quando tentam participar não conseguem alcançar muitas das solicitações desejadas, suas vozes são silenciadas e são obrigadas a cumprir com decisões tomadas das quais nem fizeram parte das discussões.

A esse respeito Goodson (1995) afirma que é preciso dar voz, ao professor, como espaço de fala e transformação.

Para o autor escutar as vozes dos docentes vai muito além de buscar os seus saberes, as suas memórias, ou de registrar a história pessoal e profissional dos professores, trata-se de entender como e sob que condições cada um vê o mundo através de um prisma diferente, no que diz respeito à prática e ao pensamento. (GOODSON, 1995).

Para o autor um ponto de partida valioso seria observar o trabalho do professor no contexto de sua vida profissional, potencializando o seu protagonismo e a sua identidade como docente que produz conhecimento. Como afirma o autor,

Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor. (GOODSON, 2013, p.69)

Como percebemos nas respostas das professoras, decisões sobre a educação são tomadas sem a participação das mesmas, e essa realidade não é só do Município investigado, mas em âmbito nacional.

As propostas educacionais são configuradas por interesses maiores e, nesse processo, os professores não são produtores de currículo, mas sim aplicadores; não são produtores de saberes, mas sim tecnocratas de um sistema que não permite a autonomia e o reconhecimento dos profissionais da educação nas tomadas de decisão.

Consideramos assim como Goodson (1992), a necessidade em permitir a participação dos professores nas decisões político-pedagógicas. Também acreditamos que é necessário observar o trabalho do professor no contexto de sua vida profissional, potencializando o seu protagonismo, os seus saberes e a sua identidade.

É preciso dar lugar a história de vida dos professores nos ambientes de formação e de atuação docente (NÓVOA, 2013), principalmente na educação infantil, vista como lugar menor, buscando eliminar preconceitos arraigados de que as professoras atuantes com crianças pequenas não precisam de formação, investimento e, conseqüentemente, de reconhecimento profissional. É preciso potencializar a voz da profissional da educação infantil devido a especificidade de suas funções, a relevância de seus conhecimentos e saberes e a importância do seu papel na formação das novas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou compreender por meio de um processo de escuta das professoras de creche, as percepções referentes à formação, os saberes e o reconhecimento profissional, partindo da seguinte questão de pesquisa: Quais as percepções das professoras da creche em relação aos seus processos formativos, saberes docentes e reconhecimento profissional?

Visando responder a essa questão a pesquisa foi desenvolvida em quatro seções.

Na primeira seção junto à introdução e justificativa foi realizado um estudo bibliográfico, explorando análises já realizadas dentro da temática no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na base de dados da Scielo e na base da BDTD. O levantamento reforçou a pertinência e relevância do estudo ao revelar lacuna no campo da pesquisa sobre a temática aqui apresentada. Tal importância foi selada com o levantamento das políticas na área ao longo dos últimos trinta anos que ainda estão em processo de concretização, bem como referências de estudos no campo da educação infantil mostrando uma evolução histórica em relação a concepção de criança, infância e educação para essa etapa.

Na segunda seção foi realizada uma análise teórica sobre formação, saberes docentes, valorização e reconhecimento profissional, pautados nos referências teóricos que oferecem pano de fundo para as discussões propostas na pesquisa. É importante destacar que a vertente da epistemologia da prática, foi a linha mestra das discussões relacionadas aos saberes e ao reconhecimento profissional por meio das vozes dos professores.

Na terceira seção foram apresentados os caminhos metodológicos percorridos para a produção dos dados, com ênfase na importância da pesquisa qualitativa e do protagonismo das professoras da educação infantil como parceiras do estudo realizado e da relevância da escuta de suas vozes para o fortalecimento do movimento de profissionalização docente.

Na quarta seção foi realizado a apresentação dos dados coletados considerando o perfil identitário das participantes e os eixos de análises

composto pelos processos formativos; saberes docentes; reconhecimento profissional e escuta das vozes das professoras.

A pertinência desse estudo, se justificou na relevância pessoal, em contribuir diretamente com a prática docente e com a unidade escolar da proponente da pesquisa; na relevância político-pedagógica, considerando a possibilidade de ouvir às professoras, apontando a necessidade de uma política efetiva de valorização e reconhecimento dessas profissionais; na relevância acadêmica, pela perspectiva de fortalecimento do movimento de profissionalização docente.

Com a intenção de responder a questão proposta pela pesquisa, podemos afirmar que o estudo teórico, demonstrou, claramente, que compreender os saberes mobilizados pelos professores (TARDIF, 2012; NÓVOA, 2017) é fundamental no processo de fortalecimento da categoria docente, da coletividade e do reconhecimento da docência como profissão, principalmente, na primeira etapa da educação.

O exercício de escuta promove a valorização das identidades pessoais e profissionais, a necessidade de políticas de formação inicial e continuada mais sólidas e a urgência de maiores investimentos nestes setores.

Apresentar os objetivos, analisando as concepções subjacentes nos documentos oficiais a respeito do reconhecimento profissional docente e cruzando os dados com as pesquisas na área e as percepções das docentes pudemos constatar que, embora avanços tenham ocorrido, ainda há muito o que se investir e desenvolver na melhoria da formação das professoras e das propostas no campo da educação infantil.

As melhorias no campo político, em relação ao reconhecimento profissional, potencializam o reconhecimento social por parte das famílias e o reconhecimento dos pares atuantes nessa etapa e em outras, permitindo o entendimento da educação infantil e de sua especificidade para o desenvolvimento integral do educando.

Acreditamos na importância de valorizar o protagonismo docente nas tomadas de decisões em vários espaços de participação política das professoras, envolvidas de forma coletiva e decisiva em momentos fundamentais da formação tais como HTPC, PPP, Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, planejamento estratégico e participativo,

Congressos, Simpósios, Palestras, Cursos, organização Curricular, Fóruns, entre outros.

Aprendemos com Goodson (2013) que a escuta da voz, perpassa, portanto, um processo de desenvolvimento profissional, implicada na formação, na experiência, nos conhecimentos, nos saberes e na percepção que os professores têm sobre si próprios e sobre os outros, na forma de ser e estar no mundo. Isso também revela às fases, os dilemas, as dificuldades, as expectativas e as demandas por formação, valorização e reconhecimento profissional das várias esferas nas quais estão inseridos.

Consideramos que os saberes docentes (TARDIF, 1998) adquiridos pelas professoras são o que movem o seu trabalho, pois estão diretamente ligados com as suas histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2013) e, portanto, ao valorizar as professoras da creche, estamos valorizando um saber-fazer relativo ao cuidar-educar-brincar, implicado com a criatividade e ao domínio de ações que emergem em seu contexto de trabalho.

Por meio das respostas das participantes observamos que ainda ocorre uma dissociação entre a teoria e a prática na formação inicial, o que nos revela uma problemática nos cursos de formação de professores.

A pesquisa também demonstrou que a universidade deve fazer parte da formação continuada das profissionais da educação. Ela também reforça a ideia de que espaços de HTPC devem ser encarados com espaços privilegiados para a formação, pois, todos os professores sempre estão presentes.

Os relatos sobre a valorização apresentam evidências importantes, além das professoras não se sentirem valorizadas socialmente, também não são valorizadas pelos pares da educação. Essa desvalorização está totalmente atrelada à desvalorização da criança pequena e das práticas de cuidado com o corpo.

O silenciamento das vozes das professoras por parte da secretaria de educação revela que suas demandas formativas e seus saberes também são silenciados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I (org). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto editora . LDA, 1996.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de, BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281 – 295, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17.ed. Campinas: Papirus, 2010.

ARCE. A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas). Campinas. SP. v.113, p. 167-184. 2001.

ÁRIES, Philippe. **História social da infância**: da idade média a época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 1981.

ASSIS, M. S. S. de. Professor de educação infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M. C. A.; BORGHI, R. F. (orgs). **Educação, políticas e práticas**. São Carlos: Suprema. 2007. p. 62-73.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

_____. Casa Civil. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 jul. 1990.

_____. Senado Federal. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, Congresso Nacional, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1. 103 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2. 85 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3. 269 p.

_____. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, Congresso Nacional, 7 abr. 1999. 268.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006c.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CEB/ CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: CNE/ CP: 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018b.

CAMPOS, M. M. ; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Edineide V. FEITOSA, Débora A. A educação infantil no campo e a valorização da criança enquanto sujeito de direito. **XV Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**. Salvador-Bahia. Disponível em <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112004.pdf>. Acesso em maio de 2023.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: Kramer, Sonia (org) **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. 1º ed. São Paulo: Ática, 2005.

FALK, J. "Lóczy" e sua história. In: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin editores, 2011, p.15-37.

FALK, J. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. In: FALK, K. (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. Trad. Guillermo Blanco Ordaz. 2ª. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010a. p. 25-39

FALK, J. Cuidados pessoais e prevenção. In: FALK, K. (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. Trad. Guillermo Blanco Ordaz. 2ª. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010b. p. 16-24.

FARIA. A.L.G; AQUINO. L.M.L.(org). **Educação Infantil e PNE** questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRA. Maria Clotilde Rossetti (org). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000. p.184.

FOCHI, P. S. Prefácio – À margem. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. (orgs). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 7-12.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. (1997). **Política e educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria de uma pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2ª. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Narrativas em Educação: a vida e a voz dos professores**. Editora Porto, 2015.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995 p. 63-78.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação & Sociedade** n.68/especial. Campinas: CEDES, 1999, p.61-79.

KUHLMANN JR, M.. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 51-66.

LUDKE, Menga ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. O. **Cuidar/educar: formação de profissionais de creche em contexto de extensão universitária**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP. 2020. 311p.

MELLO, S. A. O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2017.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 9-30.

MINAYO, M.C.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade?** Cad, Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): p.239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013. 215p.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. v 47 n 166 p 1106-1133 out/dez 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 263 p.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA. Zilma (org.) **O trabalho do professor na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Biruta, 2014, p.38

ONOFRE M.R.; TOMAZZETTI. C. M.; MARTINS. A. Processos formativos de educação infantil: olhares sobre a profissão. In: **Revista de Educação Pública**: Cuiabá, v.26, n.63, p. 729-751, set/dez.2017.

OSTETTO, L. E. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus, 2008.

PASSOS, Camila C. **Normalização Documentária**: elaboração de Referência NBR 6023/2018. São Carlos: UFSCar. Disponível em <https://www.bco.ufscar.br/arquivos/manual-bco-nbr-6023-2018.pdf> . Acesso em 8 de setembro de 2021.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2020. 199p.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. SP: Cortez, 2000.

PINAZZA. Mônica A. Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação. Tese apresentada a faculdade de educação -USP. São Paulo. 2014. 408p.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil**. Tradução: Daniel Etcheverry Burguño. – Porto Alegre: Artmed, 2002.p. 75-80.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3ª ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SILVA, José R. et al (org). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos – SP: Pedro e João editores, 2018.

SOUZA, Regina A. M de; MELLO, Suely A. O desenvolvimento cultural da infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. In: SILVA *et al.* **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 2ª ed. São Carlos: Pedro e João editores, 2018.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand**: the knowledge growths in teaching. *Educational Researcher*, fev. 1986. p. 4 -14. Trad. Gonçalves, Tadeu Oliver. & Gonçalves, Terezinha Valim Oliver. 1996 (Mimeo).

SHULMAN, Lee S. Aqueles que entendem: crescimento do conhecimento no ensino. **Educacional Investigador**. v.15, n.2. fev. 1986.

| TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

| TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

| TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação/AnPEd**. Nº 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/ Abr. 2000

|

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Título da Dissertação: FORMAÇÃO DOCENTE, SABERES E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DAS VOZES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ESSES PROCESSOS.

Nome da pesquisadora: Giovana Regina Nonato

Nome da orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Aceito o convite para participar da pesquisa em caráter de pesquisa de Mestrado, intitulada, “FORMAÇÃO DOCENTE, SABERES E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DAS VOZES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ESSES PROCESSOS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Giovana Regina Nonato, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos– PPGPE/UFSCar. Pesquisa aprovada submetida ao comitê de ética CAAE.

Concordo e aceito que minha participação se dará exclusivamente através deste questionário e de quatro grupo focal e que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

Nome completo _____

Assinatura



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS
Secretaria Municipal de Educação
Rua 13 de maio, 2000 - Centro - CEP: 13560-647 - São Carlos - SP
Telefone: (16) 3373-3222 / Fax: 3373-3227 - E-mail: educacao@saocarlos.sp.gov.br

São Carlos, 25 de abril 2022.

Ilmo Sra.
Wanda Aparecida Machado Hoffmann
Secretária Municipal da Educação

A Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento de Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos analisou o projeto de pesquisa de **Giovana Regina Nonato**, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, vinculado(a) ao PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO, intitulado FORMAÇÃO DOCENTE, SABERES E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DAS VOZES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ESSE PROCESSO, sob a orientação do(a) Profª Drª Márcia Regina Onofre.

O trabalho tem como questão de pesquisa : compreender:Quais as percepções das professoras da educação infantil em relação aos seus processos formativos, saberes docentes e reconhecimento profissional?

Para tanto, indica como objetivo principal compreender por meio das vozes das professoras da educação infantil, as percepções referentes à formação, os saberes e o reconhecimento profissional.

Como objetivos específicos, o presente Projeto de Pesquisa indica: analisar as concepções subjacentes nos documentos oficiais a respeito do reconhecimento profissional docente; traçar o perfil identitário das professoras da educação infantil, bem como a trajetória profissional; compreender os saberes mobilizados por essas professoras no cotidiano de trabalho; pesquisar qual a percepção delas sobre reconhecimento profissional.

A metodologia de pesquisa será qualitativa, baseada em estudo de caso, utilizando grupo focal e entrevistas como instrumentos para coleta de dados.

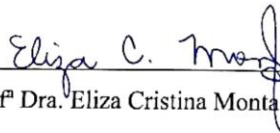
Considerando a importância de pesquisa nesta área para o avanço do conhecimento para possíveis atuações e apontamentos, a Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento de Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos **considerou procedente o pedido de autorização do projeto de pesquisa** desde que haja as devidas

autorizações dos participantes, os dados de pesquisa sejam de uso exclusivo para fins acadêmicos, não sendo permitido o uso de imagem dos alunos, professores e equipe escolar. Ressaltamos que a gestão de cada Unidade Escolar possui autonomia para tomada de decisão sobre a participação ou não na pesquisa.

Pede-se, por gentileza, que planeje previamente os dias e horários da coleta de dados de modo a não comprometer a rotina diária da escola e, também, se comprometa a trazer uma devolutiva, no final do trabalho realizado, à esta Secretaria.

A pesquisa só poderá iniciar após o parecer positivo do Comitê de Ética da instituição. Deste modo, após o cumprimento desta etapa, a cópia do parecer positivo do Comitê de Ética deverá ser encaminhada, por meio do e-mail pesquisa@educacao.saocarlos.sp.gov.br para análise pela Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento de Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, que procederá a elaboração definitiva de autorização para que o(a) pesquisador(a) esteja liberado para entrar em contato com a (s) unidade (s) escolar (es) e apresentar seu Projeto de Pesquisa.

Atenciosamente,



Profª Dra. Eliza Cristina Montalvão Ferri

Directora de Departamento de Supervisão Escolar – SME / São Carlos

De acordo:



Profa. Dra. Wanda Aparecida Machado Hoffmann
Secretária Municipal da Educação



1. Projeto de Pesquisa:
FORMAÇÃO DOCENTE, SABERES E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DAS VOZES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ESSES PROCESSOS.

2. Número de Participantes da Pesquisa: 5

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7, Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
GIOVANA REGINA NONATO

6. CPF:
186.548.228-56

7. Endereço (Rua, n.º):
OSEAS ROCHA RAMALHO 337 PARQUE FEHR SAO CARLOS SAO PAULO 13563753

8. Nacionalidade:
BRASILEIRO

9. Telefone:
16991012655

10. Outro Telefone:

11. Email:
glovanamonato@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 24 / 10 / 2022

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

13. CNPJ:
45.358.058/0001-40

14. Unidade/Órgão:
CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

15. Telefone:
(16) 3351-8351

16. Outro Telefone:

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz CPF: 310.818.668-02

Cargo/Função: Diretora do CECH

Data: 24 / 10 / 2022

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz
Diretora
CECH - UFSCar

Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Título da Dissertação: FORMAÇÃO DOCENTE, SABERES E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DAS VOZES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ESSES PROCESSOS.

Nome da pesquisadora: Giovana Regina Nonato

Nome da orientadora :Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Onofre

Questionário e Entrevista

- 1 Idade:_____
- 2 Sexo/Gênero: _____
- 3 Cor (conforme classificação do IBGE).
() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena.
- 4 É casada? () sim () não
- 5 Tem filhos () sim () não. Quantos? Qual idade deles?
- 6 Possui magistério? Onde cursou?
- 6
Possui formação em nível de graduação, se sim onde foi realizado?
() escola pública () escola privada
- 7 Graduação em qual área? Descreva o nome da instituição na frente da graduação.
() Letras _____
() Matemática _____
() Ed.Física _____
() Artes _____
() Pedagogia _____
() Biologia _____
() História _____

Outras: _____

8 Possui cursos de pós lato sensu/Especialização?
()SIM ()NÃO. Se sim, em qual área(s) e instituição?

9 Possui cursos de pós stricto sensu/ Mestrado/Doutorado
()SIM ()NÃO. Se sim, em qual área(s) e instituição?

10 Participa de cursos e processos de formação continuada?

() SIM () NÃO. Se sim, como ou em quais os mais atuais e relevantes?

11 Você acredita que a sua formação na graduação foi suficiente para atuar na educação infantil? Explique?

12 Qual a importância da sua formação para a sua atuação?

13 Na sua cidade existe formação continuada? Como ela acontece?

14 Você acredita que formação continuada pode contribuir com a sua prática na educação infantil? Por que?

15 Como é o reconhecimento profissional do seu trabalho? Você se sente valorizada na educação infantil?

16 O que representa a educação infantil para você? Você acredita que ela é valorizada pela sociedade?

17 Quais os principais pontos positivos do trabalho na educação infantil?

18 Quais os principais pontos negativos do trabalho na educação infantil?

19 Os alunos te reconhecem como professora? Ou te intitulam com outros nomes? Ex: tia, professorinha, babá, dona, entre outros.

- 20 Como te nomeiam os familiares das crianças? Eles te reconhecem como professora, ou te intitulam com outros nomes? Ex: tia, professorinha, babá, cuidadora, entre outros.
- 21 Na sua cidade, os professores de educação infantil, são ouvidos pela Secretaria Municipal de Educação?
- 22 Você se considera uma voz atuante dentro do cenário da Educação Infantil na sua cidade?
- 23 Você é consultada, ou participa de reuniões com a secretaria sobre possíveis mudanças na educação infantil, ou você só é informada das decisões? Comente.
- 24 O que você entende sobre saberes docentes?
- 25 Quais saberes você mobiliza em sua ação?