

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

DRIELI CAMILA GIANGARELLI

**ENTRE SINGULARIDADES E PROCESSOS IDENTITÁRIOS: UM OLHAR PARA A  
FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

SÃO CARLOS

2020

DRIELI CAMILA GIANGARELLI

**ENTRE SINGULARIDADES E PROCESSOS IDENTITÁRIOS: UM OLHAR PARA A  
FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), para Exame de Defesa, como parte para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos: Linguagens, Currículo e Tecnologias Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

SÃO CARLOS

2020



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Drieli Camila Giangarelli, realizada em 23/11/2020.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

*Ao meu pai, Wilian Giangarelli.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus guias espirituais e aos de meus antepassados por me abençoarem e me guiarem para que eu pudesse trilhar essa trajetória, que é um marco significativo em minha vida pessoal e profissional. A Esù, guardião dos meus caminhos, por me ensinar diariamente a ser mais paciente, a Ogum, por me ensinar diariamente a lidar com mais sabedoria e coragem perante os percalços e dificuldades que encontrei em meu caminho. Às minhas mães Iemanjá e Oxum, por me abençoarem sempre para que eu chegasse até aqui. Enfim, agradeço a todos os Orixás, pois acredito que suas energias divinas da natureza que possibilitaram que eu não desistisse da trajetória que eu escolhi. Ao meu Egbé Orun, gratidão por toda proteção!

Agraço infinita e imensamente aos meus familiares- meus pais, Wilian e Marcia, minha irmã Tainara, meu tio Marcos Giangarelli, meus avós : Jacira Chagas, Joana Franciso (In memoriam), Alcides Francisco (In Memoriam), José Giangarelli (In Memoriam)- por todo carinho, por todo amor e por todo apoio e incentivo no meu trilhar pela vida.

Gostaria de agradecer imensamente aos meus amigos do PPGPE que estiveram comigo durante a trajetória do mestrado. Em especial às minhas companheiras de Grupo de Estudos e orientação: Patrícia e Giovanna. Palavras não são suficientes para expressar, porém deixo aqui registrado toda a minha gratidão pelas trocas e pelas aprendizagens em um dos momentos mais importantes da minha formação acadêmica.

Agradecimento especial à minha orientadora, Marcia Onofre, que, desde 2009, na primeira disciplina que cursei sob a orientação da professora, desde as orientações no PIBID até o mestrado, tem me orientado de maneira tão cuidadosa, gentil e incentivadora. Mulher de garra, que inspira com seu olhar forte e determinado, pesquisadora engajada e comprometida. Obrigada pelas orientações tão zelosas, por todo encorajamento, por todo aprendizado que levarei para sempre em minha vida. Tenho muito orgulho e muita honra por ter tido você como minha orientadora. Você me inspira, como mulher, como educadora.

Agradeço à professora Dr<sup>a</sup> Laura Noemi Chaluh, pelas contribuições tão valiosas e cuidadosas. Agradeço à professora Dr<sup>a</sup> Cleonice Maria Tomazetti, pelas contribuições que tanto enriqueceram na escrita desta pesquisa. Obrigada pela sua

perspicácia, pela maneira encantadora que direcionou as disciplinas que cursei com a professora durante o mestrado e pelas contribuições tão profícuas durante a banca de avaliação deste trabalho. Sempre quando penso e reflito sobre infância, quer seja no meu dia a dia escolar, quer seja durante meus estudos, relembro dos aprendizados que a professora me possibilitou. Admiro muito todo o seu trabalho e engajamento. Obrigada!

De Bauru- SP ao Litoral Norte, perpassando por São Carlos- SP até pousar, por enquanto, em Rio Claro- SP, não poderia deixar de agradecer a todos meus amigos e amigas. Sabendo de antemão que as palavras jamais serão suficientes, agradeço de todo meu coração: Flávia, Anderson, Ana Cláudia, Juliana, Henrique, Larissa, Robson, Ana Helena Lopes, Laís, Carla Albino, Leandro Generoso, Camila Lopes, Denise, Maeda, Bárbara, Tadeu (Téu), Iuri, Natália Ferré, Ana Paula e Patrícia Abdalla. Obrigada! Me sinto grandemente abençoada por contar com o apoio de vocês em diversos momentos do meu caminhar. Agradeço ao amigo André pela arte para ilustrar esta pesquisa!

Agradeço imensamente a todos os funcionários da Escola “Seu Sebá” (nome fictício para designar à escola que fora campo deste estudo), e todas as professoras colaboradoras desta pesquisa. Agradeço especialmente ao funcionário Sebastião Facholla, por todo aprendizado, por todo trabalho colaborativo e por toda mudança e crescimento que o senhor me proporcionou. Obrigada pelos seus sorrisos, pelas suas plantações encantarem meu coração e o de nossas crianças!

Agradeço aos meus sacerdotes da Umbanda, Pai André e Mãe Fátima, por me acolherem com muito amor, por orientarem com tanta sabedoria e paciência o meu Ori neste momento tão delicado que tem sido essa pandemia. Obrigada por me ensinarem que a religiosidade não consiste somente em encontrar caminhos para a minha vida, mas sim de encontrar caminhos para o meu interior, para que eu possa sempre evoluir no sentido de ser uma pessoa melhor e mais comprometida socialmente.

Agradeço finalmente, às crianças e alunos que passaram e que passarão por minha vida como educadora. Obrigada por me oferecerem a reflexão constante, o aprendizado constante, por enaltecerem o que eu acredito ser o que eu tenho de melhor em mim. Sem vocês, essa pesquisa não seria possível.

*O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos (...). Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, menosprezar a figura da tia (...). Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.*

Paulo Freire, 2005.

## RESUMO

Esse estudo parte do pressuposto de que a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre o indivíduo e suas experiências subjetivas, tanto no âmbito individual quanto profissional. O objetivo foi investigar como ocorre o processo de constituição do perfil identitário profissional de professoras que atuam na educação infantil com crianças na fase de 3 a 5 anos, considerando-se suas histórias de vida, seus processos formativos e atuação profissional. Os aportes teóricos para a análise da investigação foram pautados nas contribuições de Tardif (2002, 2013), Pimenta (1999), Nóvoa (1992, 1997, 2019), Dubar (2005). para a discussão da temática sobre identidade e saberes profissionais, Assis (2007), Kishimoto (1999, 2005) e Rosemberg (2012), para a compreensão dos profissionais da educação infantil. A pesquisa tem desenho metodológico qualitativo através do estudo exploratório- descritivo, realizado por meio de questionários com questões abertas e fechadas com 14 professoras da educação infantil. Os dados foram organizados em 05 eixos de análise (Identidade e singularidade; Formação Inicial e continuada; Profissionalidade docente; Saberes Docentes; Prática Profissional). Os resultados apontam para a importância de como professoras de crianças pequenas atuam e enfrentam os problemas de suas realidades, evidenciando um diálogo mais aprofundado e uma análise de crítica e consciente de questões referentes às situações reais que se apresentam no âmbito da educação infantil que possibilitem uma reflexão constante da prática e, conseqüentemente, da constituição de identidades.

**Palavras-chave:** Professoras da educação infantil. Identidade Profissional; Saberes Docentes.

## ABSTRACT

This study assumes that the teaching professional identity is constituted as an interaction between the individual and his subjective experiences, both at the individual and professional levels. The objective was to investigate how the process of constituting the professional identity profile of teachers who work in early childhood education (with children aged 3 to 5 years). We considered their life stories, training processes and professional performance. Theoretical contributions to the analysis of the investigation was based on the contributions of Tardif (2002, 2013), Pimenta (1999), Nóvoa (1992, 1997, 2019), Dubar (2005) - in the field of the theme on identity and professional knowledge - and in Assis (2007), Kishimoto (1999, 2005) and Rosemberg (2012), on the understanding of professionals in early childhood education. The research had been based on a qualitative methodology through an exploratory-descriptive study, carried out through questionnaires with open and closed questions, with 14 teachers of early childhood education. The data were organized into 05 axes of analysis (Identity and singularity; Initial and continuing education; Teaching professionalism; Teaching knowledge; Professional practice). The results shows the importance of this type of investigation, allowing us to have a more accurate look at how the teachers of young children act and face the problems of their realities, which leads us to a more in-depth dialogue and an analysis in a more critical and aware of issues related to real situations that arise in the context of early childhood education that enable a constant reflection of practice and, consequently, of the constitution of identities.

**Keywords:** childhood education. Professional identity; Professional; Teaching knowledge.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Retrato Identitário da Pesquisadora .....	103
--	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Levantamento inicial de pesquisas no Banco de teses e dissertações da CAPES .....	28
Quadro 2 - Levantamento inicial de pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) .....	29
Quadro 3 - Trabalhos encontrados na CAPES e BDTD referentes a temática do estudo.....	29
Quadro 4 - Distribuição das pesquisas por ano de publicação .....	31
Quadro 5 -Temáticas dos trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD.....	32
Quadro 6 - Saberes dos Professores .....	46
Quadro 7 - Perfil identitário das professoras colaboradoras da pesquisa .....	72

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de experiência na docência.....	76
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNPQ</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>COMERC</b>	Conselho Municipal da Educação de Rio Claro
<b>COVID 19</b>	Corona Vírus Disease (Doença Do Coronavírus)
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
<b>HTP</b>	Hora de Trabalho Pedagógico
<b>HTPC</b>	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>HTPI</b>	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
<b>HTPL</b>	Hora de Trabalho Pedagógico Livre
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência MEC Ministério da Educação
<b>PARFOR</b>	Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
<b>PCCVMPM</b>	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro/SP
<b>PEB I</b>	Professor de Educação Básica I PEB II Professor de Educação Básica II
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação de Rio Claro/SP
<b>PNE</b>	Plano Nacional da Educação
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>VEREDAS DE UMA DOCENTE PESQUISADORA</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA DA TEMÁTICA</b>	<b>20</b>
<b>1.IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS DA CAPES E BDTD</b>	<b>26</b>
3.1 Levantamento inicial das pesquisas nas plataformas Capes e BDTD	28
<b>2.IMPASSES E AVANÇOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>33</b>
2.1 Impasses históricos	33
2.2 Avanços e retrocessos na Legislação	38
<b>3.DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES</b>	<b>41</b>
3.1 Conceituando Identidade profissional e saberes docentes	41
3.2 Discutindo a docência na educação infantil e os seus saberes	48
<b>4. CAMINHOS DA PESQUISA</b>	<b>54</b>
4.1 A pesquisa de natureza qualitativa	54
4.2 O estudo exploratório-descritivo	55
4.3 A Produção de dados	56
4.3.1 As Professoras colaboradoras da pesquisa	58
4.3.1.1 A Caracterização do Município - campo de pesquisa	59
4.4 Caracterização da Escola “Tio Sebá”	62
4.4.1 Organização dos dados em eixos	63
<b>5. PERFILANDO A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>66</b>
5.1 Identidade e singularidade	72
5.2 Formação inicial e continuada	79
5.3 Profissionalidade Docente	86
5.4 Saberes Docentes	90
5.5 Práticas Pedagógicas	94

<b>À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Aprovação do Comitê de Ética</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE C- ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O QUESTIONÁRIO</b>	<b>120</b>

## VEREDAS DE UMA DOCENTE PESQUISADORA

Assovia o vento dentro de mim.  
Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém,  
nem mesmo dono de minhas certezas, sou minha cara contra o  
vento, a contra vento, e sou o vento que bate em minha cara.

(Eduardo Galeano, 1995)

Diferentemente da maior parte dos discursos que escutei quando criança, minha brincadeira preferida nunca fora a lousa e o giz e nem o brincar de escolinha com os primos, irmã ou outras crianças do meu convívio. Na verdade, a minha satisfação era a leitura dos gibis. Posso afirmar, com toda a certeza, que eles me motivaram o gosto pela leitura e as idas frequentes à biblioteca pública do bairro, um verdadeiro paraíso para os meus olhos e um refúgio para minha introspecção.

Estudei durante seis anos (educação infantil e ensino fundamental) na escola do Serviço Social da Indústria (SESI) de Bauru, que era tida como escola piloto modelo do estado de São Paulo. A escola proporcionava aulas diversificadas, como cerâmica, serigrafia, eletricidade. Recordo-me do anfiteatro e das aulas de arte, que me despertaram o interesse por participar do teatro, durante anos, e as aulas de Educação Física, em que, mensalmente, aprendíamos sobre um esporte novo e até esportes mais elitizados, como Tênis e Hipismo.

No Ensino Médio os meus estudos foram realizados, durante três anos, em uma escola pública estadual. A realidade dessa escola era muito distante da estrutura e qualidade do SESI. Os problemas eram de diversas ordens: falta de professores, salas superlotadas, relações de enfrentamento entre os alunos e os professores, ausências e cancelamentos das aulas constantes e, conseqüentemente, professores desmotivados. Esse modelo de escola não foi a ideal para uma preparação segura e coerente para passar no vestibular. Nesta perspectiva tive que recorrer a um cursinho oferecido pela UNESP de Bauru.

De antemão, as aulas de Humanas foram as que mais me cativaram. Os professores (alunos da graduação), eram comprometidos com a causa social dos alunos de escolas públicas. Todos, sem exceção, das ciências “duras” a s humanas, faziam questão de nos aproximar do ambiente da universidade, facilitando

em diversos sentidos, sempre nos explicando nos pormenores sobre a dinâmica acadêmica. Meus professores de literatura e física eram bastante politizados. Temas como a educação pública gratuita e de qualidade eram recorrentes em nossas aulas. Não sei dizer, nunca soube ao certo, qual fora o fato decisivo para a minha opção em pedagogia. Me recordo que, durante tais aulas, depois de discutirmos sobre o ativismo do Chico Mendes, eu queria me aprofundar em temáticas voltadas para a educação.

Em 2009 entrei no curso de Pedagogia da UFSCar. As disciplinas de História e Sociologia da Educação de início me arrebataram! Despertaram em mim a curiosidade e o desafio de querer compreender a complexidade de explorar a Pedagogia no Brasil. No primeiro ano de curso, ingressei em um programa extensão voltado para a discussão dos Conselhos Escolares e formação de gestores da rede Municipal de São Carlos. Pude então tecer meu primeiro contato de compreensão do funcionamento de uma rede pública de ensino. Fiquei no projeto durante quatro meses. Na sequência, buscando vivenciar a experiência da docência consegui ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Conjuntamente aos estudos na universidade, as ações do PIBID proporcionavam intervenções em uma escola rural no Distrito de Água Vermelha, na cidade de São Carlos. Estar no PIBID possibilitava a compreensão mais aprofundada da docência, da escola, da relação professor-aluno, das burocracias de uma rede, e das especificidades e mazelas das políticas públicas. Paralelamente às vivências das aulas e da própria Universidade, busquei respostas sobre o meu campo de estudos que somente a inserção na pesquisa me possibilitaria responder.

Buscando ampliar meu campo de compressão sobre a docência com recorte para a pesquisa, me dediquei a Iniciação Científica e a participação em um grupo de estudos na área da Educação. Me desliguei do PIBID e passei a pesquisar a temática do Bullying, pelo viés da Teoria Crítica da Sociedade, durante dois anos: o primeiro com financiamento pelo CNPQ e o segundo com financiamento da FAPESP.

Estar na Iniciação Científica, juntamente com todas outras vivências acadêmicas e de docência, me possibilitou compreender melhor os caminhos da pesquisa e a certeza de que ampliaria meus estudos posteriormente, tanto atuando nas escolas da educação básica (um campo de conhecimentos da ação) quanto na pós-graduação *stricto sensu* (um campo de aprofundamento teórico). Por mais que as vivências do PIBID e dos estágios tenham sido muito significativas para minha formação, ainda me pareciam muito incipientes enquanto experiência de docência.

Foi quando decidi que teria que me replanejar. Nada de mestrado seguido logo após a graduação. Exerceria a docência na rede pública de ensino, como forma de retornar ao sistema todo o investimento que recebi como aluna de ações afirmativas, políticas de assistência estudantil e bolsista da CAPES, ao longo dos meus cinco anos de estudos na UFSCar.

As primeiras aulas, que assumi foram no ano de 2015, provenientes de um concurso no Litoral Norte do estado de São Paulo, na cidade de Ilhabela para uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Os primeiros olhares da escola não foram muito acolhedores. Era comum escutar que eu viera de tão longe “roubar” uma vaga de concurso das professoras que eram caiçaras. Ou então que, seria um absurdo eu assumir em meu primeiro ano de atuação uma sala de alfabetização. Embora os alunos fossem ótimos, me sentia sozinha, pressionada, frustrada com os embates e incoerências da gestão da escola e dos colegas e, esses episódios constantes, me fizeram buscar outros caminhos e lugares para atuar com autonomia e dignidade.

Visando novos horizontes, decidi que prestaria um concurso em Piracicaba, SP. Logo depois da aprovação nesse concurso também fui contratada em uma Escola Municipal de Rio Claro, chamada E. M. Prof. Victorino Machado. Na escola de Rio Claro, consegui na atribuição uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental nesta escola, e com essa turma permaneci até a minha efetivação, em abril de 2016.

Em abril, fora-me atribuída uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada no Bairro “Monte Alto” em Piracicaba. Estar com crianças do Ensino Fundamental nunca fora um entrave. Me sentia à vontade com eles, sempre gostei dos diálogos, das trocas. Meu anseio maior sempre foi o de encarar crianças menores, bem pequenas. No entanto, esta não era a realidade do município de Rio Claro/SP, no qual você é professora da rede, e, nas remoções, pode transitar entre os níveis de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Pois bem, o concurso que eu tanto aguardava, no final de 2016, veio. Com ele a aprovação. Fui convocada na primeira chamada, no início de 2017, na escola Vitorino, porém, na área da educação infantil.

Talvez esse ano letivo tenha sido o mais tenso de todos os meus inícios de anos como professora. Nas férias, tentei me debruçar em leituras sobre Educação Infantil, buscar meus materiais da graduação relacionados à temática, procurar amigas que já trabalhavam nessa etapa. Ficava muito incomodada ao conversar com as minhas colegas, pois, sempre ouvia: “Você é tão doce, você é ideal para o perfil de crianças pequenas!”. Como se houvesse um “ideal”, um “modelo” de professora. Ou

como se o fato de ser doce e meiga bastassem para lidar com a educação de crianças menores! O fato de relacionarem meu estilo mais “maternal” como um perfil de identidade para as crianças pequenas me causava muita inquietação. Considero que aí foi o primeiro “start” para o desenvolvimento desta pesquisa. Encarei como desafio, como uma oportunidade de me reinventar. Enquanto professora, e como pessoa também. A convivência com as crianças, despertava em mim um olhar de contemplação pela infância e a busca da compreensão sobre o que era ser criança e profissional da área me fizeram debruçar em estudos e pesquisas sobre esse campo de conhecimento.

Iniciado o ano de 2018, ainda buscava bastante apoio das minhas parceiras da escola. Eu era a professora mais jovem de Educação Infantil, tanto na idade quanto no tempo de experiência. Mas, inquieta que sempre fui, não me vi livre de algumas questões que insistiam em martelar em minha mente: Como eu me reconheço enquanto professora de Educação Infantil? O que eu preciso conhecer para me reconhecer enquanto professora de crianças pequenas? Quais são as concepções que embasam as ações das professoras da educação infantil? Qual formação possibilita uma reflexão das práticas realizadas no contexto atual das escolas de educação infantil?

Buscando respostas para essas questões foi que adentrei no Mestrado Profissional em Educação da UFSCar. Posso afirmar que até esse momento, as leituras e reflexões acabaram por oferecer pistas para minha atuação profissional e estão constituindo o meu processo identitário, como professora da educação infantil, bem como, ampliando as reflexões sobre a temática que aqui apresento, me fortalecendo, portanto, como pesquisadora.

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA DA TEMÁTICA

Desde que iniciei à docência tenho me defrontado com diversos questionamentos e posicionamentos em relação a atuação e a identidade da profissional da educação infantil. Dentre essas “pérolas” as mais frequentes referem-se a visão equivocada do papel social e representatividade na área da educação: “Você está na profissão certa, pois têm o dom para lidar com crianças! ”; “Que bom que escolheu essa área, pois trabalhar com crianças pequenas é menos trabalhoso, nem precisa estudar tanto”; “Tem que ter muito amor e paciência para essa fase”; “Você só fica no parque brincando ou faz outras coisas?”; “Você é professora da educação Infantil? Que gracinha! Que fofo!”; “As professorinhas da educação infantil nem precisam preparar aula”; “Agradece a tia por cuidar de você!”.

Infelizmente, essas expressões e colocações, que partem das manifestações de diversos sujeitos e camadas sociais e que se materializam nas práticas cotidianas das professoras, vem corroborando com um quadro de empobrecimento e proletarização das profissionais da educação infantil, vistas, historicamente, descaracterizadas de suas funções e sem a necessidade de formação ou aprofundamento teórico-prático no campo de atuação.

Tais questionamentos nos permitem múltiplos sentimentos que vão do silêncio à manifestação, da revolta ao trabalho incansável; do desânimo à reflexão das práticas, do descaso à luta pela valorização e reconhecimento da categoria, do inconformismo à necessidade de mudança de postura e mentalidade, da tradição enraizada à novas formas de pensamento e ativismo. No entanto, esse caminho de dualidades e incertezas é marcado, cotidianamente, por inquietações do próprio grupo de profissionais atuantes nessa etapa da escolaridade que busca compreender sua real identidade por meio de questionamentos e indagações sobre as incoerências da docência, das políticas de formação e do viés e ranço herdados pelos profissionais da educação infantil que ainda refletem na atualidade. Por que só valorizamos os conhecimentos e os conteúdos sistematizados ministrados para crianças maiores? Os professores de educação infantil produzem saberes específicos? Qual a concepção que tenho de infância? O que entendo pela tríade cuidar-educar-brincar? O que compreende por desenvolvimento infantil? Qual a formação e os conhecimentos necessários para atuar com crianças pequenas?

Essas inquietações são gatilhos que aciono, cotidianamente, e que me fazem acreditar no trabalho, em minha formação, em meu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, me despertaram para o aprofundamento desse estudo.

Ao mesmo tempo em que eu temia em assumir o comando de uma sala de aula de Educação Infantil, a perceptível falta de valorização da compreensão mais debruçada sobre o brincar, sobre a infância, sobre ser professora de Educação Infantil para além dos estigmas sociais da feminilização, do jeito maternal e meigo, me trouxeram até aqui. Na tentativa de construir reflexões acerca da importância da identidade específica de se educar na educação infantil, de se construir saberes, distintos sim, dos que envolvem o ensino fundamental, mas de tamanha importância na constituição dos sujeitos envolvidos neste processo.

Dessa maneira, a opção pela temática deste projeto está ligada tanto a minha formação como pedagoga, concluída em 2013, em uma Universidade Pública Federal, quanto nas minhas experiências como docente em diferentes municípios do interior do estado de São Paulo. Ao longo de cinco anos de experiências, atuei em várias escolas públicas, com diferentes alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, como tentativa de enfrentar minha zona de conforto e buscar novos aprendizados, pois ainda me considero uma educadora iniciante e em constante processo de aprendizagem, há três anos decidi lecionar na educação infantil.

Atualmente tenho trabalhado em escolas voltadas para a fase inicial da educação básica, enfrentando dificuldades cotidianas, transições educacionais e políticas transitórias buscando, continuamente, a superação dos desafios no trabalho com meus alunos.

Tais questionamentos, me levaram ao Mestrado Profissional, buscando uma compreensão, mais aprofundada, sobre a minha atuação neste nível de ensino e buscando responder as seguintes indagações: O que é a docência na educação infantil? Quais os saberes necessários para atuar nesse nível de ensino? Quais as especificidades da atuação para crianças pequenas? Qual o perfil profissional de uma professora de educação infantil? Quais processos formativos possibilitam uma postura reflexiva das práticas realizadas nesse contexto?

A necessidade de encontrar respostas a esses questionamentos e, com vistas ao desenvolvimento de um estudo, mais aprofundado sobre a identidade profissional da professora da educação infantil, formulamos a seguinte questão de pesquisa:

Como ocorre o processo de constituição do perfil identitário profissional de professoras que atuam na educação Infantil com crianças na fase de 3 a 5 anos, considerando-se suas histórias de vida, seus processos formativos e atuação profissional?

O escopo desta pesquisa é o de afirmar a importância de tornar visíveis as ações, as concepções e os processos formativos que são essenciais para a constituição da identidade das professoras da educação infantil e que devem, portanto, serem valorizadas como profissionais da área, responsáveis pela primeira etapa da educação básica no país.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre o indivíduo e suas experiências subjetivas, tanto no âmbito individual quanto profissional.

De acordo com Pimenta (1999), a identidade docente se constrói se concebe de acordo com a significação que cada professor atribui para a sua função, inferindo à prática docente seus valores, sua história de vida, suas representações, seus saberes, aspirações e angústias.

Tal temática, ganhou força a partir da década de 1980, com o movimento pela profissionalização do ensino que, teve como forte contribuição o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente. Saberes estes desenvolvidos pelos professores, tanto no seu processo de formação para o trabalho, quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes.

Conforme aponta os estudos de Nunes (2001), houve, nesta época, uma forte tendência das pesquisas brasileiras em defenderem a centralidade da figura do professor e a importância da compreensão da prática pedagógica a partir de toda complexidade que carrega consigo, tanto no que diz respeito à própria atividade de ensino quanto ao fato de que os agentes desta atividade são pessoas, que carregam consigo memórias, trajetórias, expectativas, histórias e experiências singulares.

Em relação ao desenvolvimento de pesquisas na temática dos saberes docentes, no Brasil as primeiras datam dos anos de 1990 e carregam fortes influências internacionais da década de 1980. Um dos autores internacionais que tiveram maior influência nesta temática no Brasil, foi o pesquisador canadense Maurice Tardif.

Para Tardif (2002) o saber docente é um “saber plural, formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos

currículos e da prática cotidiana” (p.54). A partir desta concepção de pluralidade, Tardif aponta que a possibilidade de uma classificação coesa dos saberes docentes só é possível na associação à natureza distinta de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Nesse sentido, o saber profissional dos docentes, é, na visão do teórico, uma mescla de diversos saberes, originários de fontes distintas, que são alinhados, relacionados e impulsionados conforme as exigências de sua atividade profissional.

A importância de se adotar a referida concepção teórica para o desenvolvimento desta pesquisa caminha no sentido de defendermos que o professor se constitui profissional num processo complexo que envolve fatores anteriores à formação (história de vida, trajetória escolar, grupos sociais) e posteriores à formação (participação em grupos de estudos, conhecimentos teóricos da área, cursos, formação continuada, experiências diversas na carreira e no cotidiano de trabalho).

Nesse viés de compreensão, pode-se aferir que, o processo que constitui um professor o que ele é e que concede a aquisição e construção dos saberes necessários à sua prática profissional, é complexo e patente de diversos períodos, diversas vivências e experiências. A prática profissional de um docente é resultante do encadeamento entre seus distintos saberes, angariados não somente na sua formação profissional. Estes saberes são, da mesma maneira, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, durante seu caminho escolar enquanto aluno, em seu local de trabalho e também nas relações estabelecidas com seus alunos e colegas de profissão.

Outro ponto importante de se destacar é o nosso recorte teórico para o entendimento do profissional da educação infantil. Vários estudos (ASSIS, 2007; LOURO, 1997; KISHIMOTO, 1999) nos mostram que historicamente o descaso e a falta de formação dos profissionais que atuavam nessa área promoveu a falta de investimento, o abandono e a desprofissionalização das professoras de crianças pequenas.

A não exigência de formação técnico-profissional específica para o desempenho destas funções contribuiu para a histórica desvalorização de profissionais para essa área, resultando em baixos salários e baixo prestígio social. Ainda sobre essa questão, outros estudos mostram também que as profissionais que

atuam nesse nível de ensino 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, 1997; KISHIMOTO, 1988).

Tais equívocos e limitações das funções das profissionais da educação infantil são traduzidos em vagas concepções da família, da sociedade e também de alguns professores de que não é necessária sólida formação para este nível de ensino porque crianças tão pequenas não vivenciam a aprendizagem, crença esta sustentada em concepções de que somente se aprende quando existe produção de forma material (produção escrita) (OSTETTO, 2011).

Visando superar tais concepções, acreditamos e defendemos que, o professor da educação infantil produz saberes, conhecimentos, e desta maneira, produzem significância às experiências dimanadas do exercício de sua profissão e à coexistência que existem em seu ambiente de trabalho.

Esta análise acerca do perfil identitário e os saberes dos professores da educação infantil constitui-se de extrema importância para que se permita delinear novas diretrizes para as pesquisas sobre os professores. É uma ótica que exige um amparo metodológico para além da análise da estrutura dos sistemas de ensino, das instituições e normas que amparam o trabalho dos professores, dos fatores sociais que, comumente determinam seu fazer.

Considera-se os professores como profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de suas práticas, ou seja, pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para a sua competência profissional. Tardif (2002), orienta um olhar para o professor enquanto um sujeito ativo, cercado de saberes, que, em seu desempenho depara-se com situações emblemáticas para as quais não basta a simples aplicação de conhecimentos oriundos das Ciências da Educação, ou de saberes específicos. Nesta linha de raciocínio, o professor necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam a construção da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, com a concepção do ensino como uma prática social.

A identidade docente, no viés da pesquisa, será respaldada enquanto um processo contínuo, decorrente do quadro de referência do professor da educação

infantil, a partir do qual ele se reconhece, interpreta a atribui significado à sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico, num momento histórico, e no significado pessoal que ele confere à sua própria atividade docente, baseando-se em histórias de vida, processos formativos e experiências (PIMENTA,1999).

Nesta pesquisa, a condição do sujeito implicará subjetividade, memória, contexto da vida pessoal e profissional, experiências vividas na própria formação. O diálogo do sujeito consigo favorecerá um olhar para si, em processo de construção e desconstrução, que levará a um movimento no qual sentimentos de pertença e não pertença poderão relacionar-se. Posto isto, questiona-se: Como falar de elementos que constituem a identidade da professora da educação infantil sem considerar seu processo de formação, suas marcas pessoais e profissionais?

Este estudo surgiu a partir dessa crise de identidade no papel da professora de Educação Infantil, uma vez que a realidade me confrontava com uma certa desvalorização da Educação Infantil, do brincar, do cuidar, do educar crianças menores. Visando superar as mazelas históricas implicadas na condição da professora da educação infantil e, no sentido, de elevar o status dessa profissão foi que adentrei no campo da pesquisa na condição de professora pesquisadora buscando o reconhecimento e a importância do meu papel, assim como de meus pares no processo de constituição da profissionalização docente.

Com vista ao descortinamento dessas questões, este estudo defende que, as professoras da educação infantil devem ser vistas como profissionais que perfilam a sua identidade, capazes de produzir um discurso sobre a sua prática pedagógica a partir de saberes construídos pela experiência e por meio da reflexividade, e não apenas como técnicos do ensino (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2002).

Neste sentido de reflexão, ao pensar em práticas de formação específicas de profissionais da educação infantil, é necessário conhecer e considerar esses saberes, construídos a partir das dimensões profissionais desses professores, para que tais práticas sejam capazes de promover a autonomia dos sujeitos (FIGUEIREDO, MICARELLO, BARBOSA, 2005, p. 170).

O objetivo geral da pesquisa consiste, portanto, em investigar como ocorre o processo de constituição do perfil identitário profissional de professoras que atuam na educação infantil com crianças na fase de 3 a 5 anos, considerando-se suas histórias

de vida, seus processos formativos e atuação profissional. Para um melhor entendimento da temática dividimos o estudo em cinco seções.

A primeira seção apresenta um levantamento bibliográfico acerca da temática do estudo, com o intuito de mapear a produção de pesquisas relacionadas a discussão sobre identidade profissional e saberes docentes na educação infantil.

A segunda seção enfoca alguns apontamentos sobre os impasses e avanços no campo da educação infantil com enfoque para a historicidade e as bases legais que respaldam as ações nessa etapa do ensino.

A terceira seção discorre sobre a constituição da identidade das professoras da educação infantil, por meio da revisão da literatura sobre as concepções de identidades, saberes e profissionalização.

A quarta seção descreve os caminhos metodológicos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa.

A quinta seção, promove a análise dos dados respaldados nos referenciais teóricos focado no estudo.

Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca da pesquisa realizada.

## **1. IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS DA CAPES E BDTD**

Nesta seção, apresentamos a revisão bibliográfica de pesquisas publicadas com o objetivo de compreender o que vem sendo produzido sobre a temática da identidade docente na educação infantil.

O levantamento foi realizado por meio da busca de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), seguindo alguns critérios estabelecidos previamente de acordo com os estudos de Romanowski e Ens (2006):

- a) definição dos descritores;
- b) localização do banco de dados;
- c) estabelecimento de critérios;
- d) levantamento dos trabalhos;

- e) coleta do material;
- f) leitura do material;
- g) sistematização das sínteses e análise dos trabalhos.

Para a análise da pesquisa, aqui apresentada, foram definidas cinco etapas que apresentadas a seguir:

- **Etapa 1: Escolha do descritor para direcionar as buscas**

Para realização da pesquisa utilizou-se os descritores: Identidade e Identidade Docente, ambos cruzados com o descritor “Educação Infantil”. Para cruzar os descritores utilizou-se o operador AND, ao se inserir então no campo de busca: Identidade AND “educação infantil”; Identidade Docente AND “educação infantil” e assim por diante. Optou-se por essa forma de busca, visto que, em pesquisa prévia, ao colocar apenas os primeiros descritores, sem cruzar com “educação infantil”, o número de trabalhos que insurgiram foi consideravelmente alto (mais de 60.000) e julgou-se inviável a consulta de todo este material para o momento da pesquisa.

- **Etapa 2: Estabelecimento de critérios para a seleção do corpus**

O primeiro critério, diz respeito ao recorte temporal da pesquisa, no qual escolhemos não a limitar em anos, analisando, desta forma, todas as pesquisas realizadas. Para os trabalhos realizados antes da plataforma sucupira (acesso ao texto completo), buscou-se a versão completa no repositório das próprias instituições, daí também a justificativa pela busca na BDTD, possibilitando assim um levantamento mais cabal. Além disso, outro critério de seleção foi de que as dissertações e teses deveriam conter no corpo do seu texto (texto todo) os descritores anteriormente descritos.

- **Etapa 3: Leitura dos resumos e exclusão de trabalhos**

Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos e considerou-se apenas aqueles que tratavam da temática em questão, excluindo aqueles que não faziam referência alguma ao tema. Feito isto, organizou-se e sistematizou-se as informações dos trabalhos selecionados.

- **Etapa 4: Agrupamento por temática**

Em seguida, agrupou-se as pesquisas por eixos temáticos a partir da leitura dos resumos e interpretação.

- **Etapa 5: Leitura completa das pesquisas**

Após a identificação das temáticas das pesquisas encontradas, realizou-se a leitura completa dos trabalhos que tratam sobre o recorte do qual nos estima no momento: A Identidade Docente na Educação Infantil, para uma análise completa das pesquisas, identificou-se os principais referenciais teóricos e metodológicos, bem como os principais apontamentos, resultados e características das pesquisas.

Ao todo foram selecionadas 17 pesquisas que compõem o levantamento realizado e o corpus de análise desta seção.

Posteriormente, a esse levantamento, foi criado um documento eletrônico para cada fonte de dados, contendo os títulos das Dissertações selecionadas, os autores, as palavras-chave, resumos e o ano de publicação, de modo a auxiliar na organização e na triagem das pesquisas.

Passamos agora, a apresentar o detalhamento das etapas do levantamento realizado e, na sequência, a análise dos estudos selecionados e suas contribuições para a nossa pesquisa.

### 1.1. Levantamento inicial das pesquisas nas plataformas Capes e BDTD

Ao realizar a busca inicial, seguindo os descritores adotados, conforme já apontados anteriormente, localizou-se o seguinte quadro nas plataformas:

**Quadro 1 -Levantamento inicial de pesquisas no Banco de teses e dissertações da CAPES**

<b>Descritores</b>	<b>Número de pesquisas</b>
Identidade Docente AND “Educação Infantil”	283
Identidade AND “Educação Infantil”	86
<b>Total</b>	<b>369</b>

**Fonte:** Acervo da autora

**Quadro 2 - Levantamento inicial de pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**

Descritores	Número de pesquisas
Identidade Docente AND “Educação Infantil”	5
Identidade AND “Educação Infantil”	26
<b>Total</b>	<b>31</b>

Fonte: Acervo da autora

Conforme visualizamos no quadro 1 foram encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES 369 pesquisas e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), 31. Posteriormente, ao levantamento, realizou-se a leitura dos resumos e considerou-se somente os quais discorriam da temática, pois muitos não faziam referência alguma ao tema, e, portanto, foram excluídos. Feito isto, restaram no banco da CAPES 30 trabalhos que tratavam da temática de interesse e, na BDTD, 8 trabalhos, sendo que destes poucos coincidem com o levantamento na CAPES.

Os critérios de seleção, para a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD, obedeceram a seguinte ordem: Grande Área de Conhecimento – Educação; Área de Conhecimento – Educação; Área de Avaliação

– Educação; Área de Concentração – Educação. Desse modo, o corpus da análise foi composto por 17 Pesquisas (2 Teses e 15 Dissertações) defendidas entre 2011 e 2017, em universidades renomadas do país.

A seguir apresentamos as 17 pesquisas encontradas, identificando autor, ano, nível de pesquisa, instituição de ensino e título do trabalho

**Quadro 3 - Trabalhos encontrados na CAPES e BDTD referentes a temática do estudo**

Base de Dados	Tipo de pesquisa	de ano	Instituição	Autor	Título do trabalho
CAPES	Dissertação	2015	UFFS	PISSOLO, MARIVANDA CADORE	Ser professora de educação infantil nos CMEIS e pré-escolas da rede municipal de ensino de concórdia, SC: Uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente

CAPES	Dissertação	2015	UFMT	SOUZA, ANGELITA DE FATIMA	Constituição da Identidade Profissional Docente no Curso de Pedagogia a partir do Estágio Supervisionado
CAPES	Dissertação	2016	USP	CHUFFI, FERNANDA ALEIXO	Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica
CAPES	Tese	2015	UFMS	ANDRADE, LUCI CARLOS DE	Formação do (a) Professor (a) da Educação Infantil nos CEINFS de Campo Grande/MS: Identidade em Construção
CAPES	Dissertação	2013	UEM	BARBOSA, ROSIMARI BUENO	Identidades Do Ser-Professor E do Ser-Aluno- Infantil em Circulação na Revista Pátio Educação Infantil (2003 a 2009)
CAPES	Dissertação	2015	PUC CAMPINAS	SILVA, LUCIANA PEREIRA DA	Identidade Docente na Educação Infantil: Marcas da Formação e das Experiências Profissionais no Contexto das Instituições
CAPES	Dissertação	2015	PUC CAMPINAS	MARINHO, ADELIR APARECIDA	Saberes Docentes no Contexto da Educação Infantil: A Prática Pedagógica em Foco
CAPES	Dissertação	2017	LA SALLE	STOLL, ANA PAUL ANUNES	A Constituição das Identidades das Educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os Saberes Docentes
CAPES	Dissertação	2017	UNESP	DORTA, NATALIA MARIA PAVEZZI	Saberes Relacionais e Profissionalidade Docente na Educação Infantil
CAPES	Tese	2017	USP	SILVA, TALITA DIAS MIRANDA E	De pajens a professoras de educação infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015)
CAPES	Dissertação	2013	UFMS	SILVA, VALMIR DA	Processos Construtivos da Identidade Profissional do Pedagogo: Formação Inicial, Prática Profissional e Políticas Públicas
CAPES	Dissertação	2013	UNESP	PINTO, ANDREIA GUILHEN	Formação docente: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional
BDTD	Dissertação	2016	PUC- SP	CHAGAS, FERNANDA PEREIRA DAS	Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional
BDTD	Dissertação	2013	USP	OLIVEIRA, ROSMARI PEREIRA DE	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários
BDTD	Dissertação	2013	UFPE	SILVA, IDÉLIA MANASSÉS DE BARROS	Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional
BDTD	Dissertação	2011	UFMS	COIMBRA, KELLEN REGINA MORAES	As professoras da escola D. Maria : um estudo sobre identidade e docência na Educação Infantil

BDTD	Dissertação	2015	PUC-SP	SILVA, DILMA ANTUNES	De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche
------	-------------	------	--------	-------------------------	--

**Fonte:** acervo da autora

A partir da sistematização do material encontrado, fora observado também a distribuição das pesquisas durante os anos:

**Quadro 4 - Distribuição das pesquisas por ano de publicação**

Ano de publicação	Frequência
2011	1
2013	5
2015	6
2016	2
2017	3

**Fonte:** Acervo da Autora

Observa-se que as pesquisas são relativamente recentes, pois datam de 2011 apresentando uma maior frequência de publicações entre os anos de 2013 a 2015. No entanto, o número de trabalhos que abordam a temática sobre identidade e saberes não é crescente, o que nos sugere de uma perspectiva geral, que a temática da pesquisa em questão, carece de investigações na área.

Após a sistematização inicial, as pesquisas foram agrupadas por temáticas, conforme se observa no quadro 6, identificando também a quantidade de Teses e Dissertações, bem como seus autores.

**Quadro 5 -Temáticas dos trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD**

Temáticas	Teses	Dissertações	Total de trabalhos	Autores
Saberes docentes e Identidade do professor	0	3	3	MARINHO (2015), STOLL (2017), DORTA (2017)
Identidade docente na Educação Infantil	1	10	11	SOUZA (2015), CHUFFI (2016), SILVA (2017), BARBOSA (2013), SILVA (2015), SILVA (2013), CHAGAS (2016), OLIVEIRA (2013), COIMBRA (2011), SILVA (2015), SILVA (2013)
Formação de Professores na Educação Infantil e Identidade Docente	1	2	3	PISSOLO (2015), ANDRADE (2015), PINTO (2013)

**Fonte:** acervo da autora

Aferido o agrupamento por temáticas, pode-se observar que, dos 17 trabalhos, 3 incidem sobre os saberes docente e a identidade do professor; 11 versam sobre a Identidade Docente na Educação Infantil, e 3 sobre Formação de Professores e a

Identidade Docente na Educação Infantil. Dessa forma, podemos concluir que as temáticas que investigam a relação entre Saberes Docentes e a Identidade do Professor na Educação Infantil são incipientes, sendo que, nessa temática, foram averiguadas apenas 3 dissertações de mestrado e nenhuma tese de doutorado. Ao todo, foram encontrados apenas duas Teses, sendo estas sobre a Formação de Professores na Educação Infantil e outra sobre identidade docente na educação infantil.

Neste sentido, constatamos que, mesmo essas questões sendo constantes e alguns estudos apontarem para a importância da discussão da identidade na carreira docente (foram encontradas 11 dissertações), as pesquisas que se aproximam da problemática proposta em nossa pesquisa são escassas. Ou seja, ainda é incipiente a atenção dada a questão da identidade docente e dos saberes dos professores atuantes na educação infantil em nosso país.

O intuito desse levantamento não foi o de estabelecer uma pesquisa do tipo “estado da arte” (ROMANOWSKI E ENS, 2006), mas sim de possibilitar um olhar sobre como a temática vem sendo enfocada ao longo da história, possibilitando o estabelecimento de um quadro de referência sobre a produção na área, justificando tanto a lacuna no campo, quanto a pertinência e a relevância do nosso estudo ao tratarmos da questão.

Acreditamos que o estudo aqui realizado, ofereça pistas para que novas pesquisas na área se aprofundem sobre essa questão e que os dados que passaremos a apresentar a partir das próximas seções, juntamente com a bibliografia na área, promovam discussões, extremamente, significativas para um novo olhar sobre a formação de professores, bem como a atuação profissional dos docentes que atuam na primeira etapa da educação básica.

Passamos na próxima seção a buscar na literatura a contribuição de autores sobre a temática dos saberes docentes e ações pedagógicas buscando a compreensão e o direcionamento sobre o que defendemos por cada um dos termos abordados.

## **2. IMPASSES E AVANÇOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção, serão traçados os impasses históricos sobre a concepção de infância e a formação de instituições de atendimento infantil, bem como os avanços e retrocessos na legislação, partindo da Constituição de 1988, um marco histórico na configuração do que compreendemos e defendemos como educação infantil atualmente.

### **2.1 Impasses históricos**

De acordo com Corazza (2002), a infância foi marcada, historicamente, por longos períodos de negação e ausência que se estenderam do século XIV ao século XVII. No entanto, a partir dos séculos XVIII e XIX, é que a criança, passa a ser considerada como integrante essencial da família e da sociedade, sendo, posteriormente, reconhecida como sujeito de direitos e, portanto, protegida pelo Estado no século XX.

Se atualmente há essa percepção de criança, pesquisadores da área defendem que houve outras formas de compreender esse momento da vida. Ariés (1986) defende a ideia de que antes da era medieval não existia nenhum conceito de infância propriamente dito, como se nenhum sentimento fosse atribuído às crianças nesse período.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÉS, 1986, p. 50)

Em sua obra, intitulada “História Social da Criança e da Família” (1986), Ariés descreve o percurso da infância por meio da iconografia desde a Idade Média até a época contemporânea. Suas análises e conclusões receberam críticas por não descreverem uma realidade aplicável a toda a infância francesa, mas sim um recorte de uma determinada classe social, a aristocracia. No entanto, não é prudente negar a sua importância para as reflexões acerca das constituições da infância. Desse modo, dada a sua importância na constituição de um campo de estudos focado em investigar a história da infância, neste trabalho é importante apresentar as considerações de Ariés sobre a infância.

Ariés destaca, também que “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que houvesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (ARIÉS, 1986, p. 10).

De acordo com o autor, não existia um cultivo do sentimento de amor materno para com as crianças, pois estas não conviviam no seio familiar. Quando sobreviviam ao tempo da “paparicação” eram retiradas do convívio familiar e passavam a viver com pessoas desconhecidas. A educação se dava, então, por transmissão de conhecimentos por meio dos adultos que rodeavam essas crianças.

Sobre essa questão, Kramer (1995) nos lembra de que a taxa de mortalidade infantil nessa época era alta, assim a perspectiva de uma vida curta agregava pouco valor ou importância às crianças nessa época, fazendo com que a representação social da infância fosse a de um ser efêmero.

Era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. A partir do

século XVI as descobertas científicas provocaram o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes. (KRAMER, 1995, p. 17)

Ainda no século XVII, a criança deixa de ser instruída junto à família ou por preceptores e passa a ser separada “[...] dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo adulto. Essa quarentena foi a escola, o colégio [...]” (ARIÈS, 1986, p.11). Com as crianças distantes da família, a concepção de criança começa a passar por alterações, assim como o modo da família lidar com essas mudanças.

Porém, foi a partir do século XVIII que a escolarização das crianças passou a ter importância para a família, a qual passou a cultivar sentimentos até então inexistentes. “A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (ARIÈS, 1986, p. 11).

Ou seja, quando foram criadas instituições específicas para a instrução das crianças, a responsabilidade de conduzi-las, de instruí-las deixou de ser apenas da família. “A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Importante destacar que as primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças pequenas, de modo geral, surgem conjuntamente da industrialização. Em outro entendimento, Colin Heywood (2004) propõe uma análise que leve em conta os diferentes contextos da infância. Ao invés de um não reconhecimento dela em uma determinada época com um posterior surgimento dessa compreensão, o autor aponta para uma construção da infância de diversas maneiras, em épocas distintas e em locais distintos. Apesar de ainda desconsiderar algumas sociedades || seu trabalho acrescenta outras perspectivas ao conceito de infância.

A premissa básica de Heywood (2004) pode ser resumida na consideração de que “[...] a infância deve ser compreendida como uma construção social. Em outras palavras, os termos “criança” e “infância” serão compreendidos de formas distintas por sociedades diferentes.” (HEYWOOD, 2004, p. 12).

Dessa forma, Heywood (2004) defende uma perspectiva que visa relativizar e contextualizar as experiências da infância ao longo da história. Pois, [...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade (HEYWOOD, 2004, p. 21).

Em seus estudos, Colin Heywood (2004) conclui, portanto, que “[...] não existe uma criança essencial a ser descoberta pelos historiadores [...]” (HEYWOOD, 2004, p. 227). O autor discorda que existiu algum “descobrimento” da infância, em termos de sua inocência ou fragilidade, em algum momento preciso na história. Ao invés de “descoberta” Heywood (2004, p. 227) observa uma recorrência de determinadas temáticas que têm sido debatidas a partir da Alta Idade Média até o século XX.

As questões recorrentes referidas pelo autor dizem respeito às diferentes áreas nas quais as concepções de infância circundaram e foram pensadas desde a Idade Média, a saber, as formas de aprendizagem do saber e de ofícios específicos, a relação com os pais e os pares, os cuidados médicos e higiênicos voltados à infância, os debates religiosos e científicos referentes às influências do biológico e do social, do inato e do adquirido na formação geral da criança, em seu papel na sociedade, em seu papel na dinâmica da família, entre tantas outras. Tais questões aparecem sempre compósitas pelo período histórico, contexto social, classe social e concepções de gênero. Tais questões tendem a um aumento em sua presença na vida social, pois, “[...] pode-se discernir uma força crescente de transformações sociais e culturais afetando as crianças a partir do século XVIII.” (HEYWOOD, 2004, p. 228).

Nesse sentido, compreendem-se, sobretudo, os desdobramentos históricos que conduziram à concepção de infância existente na atualidade sem, por outro lado, reincidir em uma história em sua totalidade linear que passaria do anonimato total ao reconhecimento total.

Em relação ao Brasil, a educação infantil foi marcada pela dicotomia no atendimento ofertado às crianças pobres, que recebiam educação de caráter predominante moral e atendimento compensatório e social. Embora houvesse intenções pedagógicas às crianças mais abastadas, os modelos escolares ainda eram distantes dos que vivenciamos atualmente.

Inicialmente, as creches, herdeiras históricas das casas de asilo ou custódia, atendiam aos filhos de indigentes, órfãos, crianças em extrema miséria e sua principal função era amparar suas necessidades imediatas. Kishimoto (1986) aponta a distinção das primeiras creches brasileiras para as europeias.

As primeiras creches instaladas em São Paulo no início da República, como as de Anália Franco, confundem-se com os asilos infantis, por atender basicamente crianças órfãs,

em regime de internato, ao invés de atender filhos de operários durante o período de trabalho dos pais. (Kishimoto, 1986, p.36)

Esta função distingue as creches brasileiras dos países em processo de industrialização e ampliação mercantil, pois nestes países, as instituições denominadas creches abrigavam a prole das mães operárias, força de trabalho feminina, em jornadas diurnas que correspondiam ao tempo de labor das mães. Diferentemente das creches brasileiras que se voltava para as crianças órfãs e em regime de internato com uma função compensatória, terapêutica e filantrópica.

Na década de 1920, são instaladas creches denominadas modelares, por empresas do ramo têxtil em colaboração com o governo paulista, destinadas ao atendimento ao amparo de filhos de operários (KISHIMOTO, 1986).

Até a década de 1990 as creches eram, principalmente, ligadas às secretarias de serviço social e às organizações filantrópicas, e eram caracterizadas como um espaço predominantemente assistencial. Ressalta-se que as unidades de atendimento infantil recebiam diversas denominações como Jardim de Infância para crianças de 4 a 6 anos; escolas maternais ou pré-maternais para bebês de 1 a 3 anos e 1 a 2, respectivamente, berçário para bebês até 1 ano e a creche que compreendia o atendimento de crianças de todo o período pré-escolar (RIZZO, 1982).

Esses espaços destinavam-se a atender filhos de mães trabalhadoras longe de ter uma função educativa. Entretanto Kuhlmann Jr, explica que os movimentos sociais e de profissionais destas instituições em defesa de um espaço educativo foram determinantes para modificar o viés de atendimento.

A defesa do caráter educacional das creches foi das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria de Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. (KUHLMANN, 2000, p.8)

As creches que atendiam à demanda das mães trabalhadoras tinham seu horário de funcionamento regulado de acordo com o horário de trabalho destas e, com isto o tempo de permanência das crianças nestas instituições era considerado pelas

necessidades das mães. Enquanto as pré-escolas, jardins de infância destinados à classe dominante estavam organizados em jornada de tempo parcial.

Ao longo dos anos, as políticas de atendimento à criança foram modificando-se e gerando mudanças na organização e funcionamento das pré-escolas, fruto, muitas delas, dos avanços das pesquisas e estudos da área, bem como por pressão dos movimentos sociais, sindicais, de trabalhadores, movimentos populares e por transformações políticas e sociais como aponta Kuhlmann:

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN, 2000, p.11)

Com base no breve histórico explanado a concepção da infância teve início com uma abordagem assistencialista, compensatória, sanitária, promovendo a ruptura do papel educativo na formação das crianças.

Essas distorções só foram amenizadas a partir de 1988 com a Constituição Federal e, efetivamente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que conduziu a educação infantil como instituição e direito, desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Com isso as funções das instituições infantis passaram de uma visão assistencial e do cuidado com a criança pequena, para uma visão educacional visando o desenvolvimento infantil, a socialização, a promoção da cultura de origem de cada criança em um âmbito de política sócio educativa de apoio à família.

Passaremos agora a discutir melhor a importância desses marcos históricos no campo legal.

## **2.2 Avanços e retrocessos na Legislação**

O grande avanço histórico em relação a criança foi o da Constituição de 1988 que criou a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade em seu artigo 208 (inciso IV) e em seu artigo 227,

considerado o mais importante da Constituição, que propôs uma mudança paradigmática em relação a criança, ampliando a sua importância na sociedade e permitindo a defesa de seus direitos por meio da proteção, da educação e das condições de vida em sociedade.

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

**Art. 227** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O artigo 227 é considerado por especialistas em direitos da criança um resumo da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e ratificado por 196 países em 1989, um ano após a recém promulgada Constituição brasileira.

Em 1990, em sequência a efetivação da Constituição, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a partir da lei 8.069. Essa lei foi fundamental ao considerar a criança como “sujeito de direitos”, reforçando a importância do papel da sociedade, da família e da escola nesse processo de legitimação, valorização e desenvolvimento integral da criança remetendo para o cuidar e o educar. A concepção de infância se intensificou ainda mais, com a garantia dando possibilidade de transformar um novo pensamento acerca do que venha a ser criança, não mais considerada fora de um contexto social, mas reconhecida na sua condição de indivíduo que também possui liberdade plena de expressar o seu pensamento e de gozar de seus direitos como cidadã.

**Art. 3º** crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990)

Em 1996 esses direitos são consolidados com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que contempla a educação infantil como a

primeira etapa da educação básica, valorizando a sua importância e o seu significado político, social, cultural e educacional e conferindo a indissociabilidade da tríade educar-cuidar-brincar. Essa lei promoveu a autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e suas práticas pedagógicas na construção de uma política afirmativa principalmente em torno do estabelecimento de uma mudança na concepção de criança olhando para sua singularidade e o seu meio social.

**Art. 29** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram fundamentais ao colocarem as crianças como protagonistas da história, enfocando a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos na produção do conhecimento. As DCNEI trazem uma concepção de criança que inspira e sugere uma nova concepção de práticas pedagógicas.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasília, 2010, p. 12).

Infelizmente, em 2017 o retrocesso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica um processo de homogeneização do currículo e profissionalização da criança não levando em conta a suas especificidades, individualidades e subjetividades. Ou seja, desconstruindo todo um processo democrático com vistas a criança cidadã e produtora de conhecimentos que vinha se estabelecendo desde 1988 com a democratização do país.

Esse é um momento crítico e frágil, frente a atual política que mostra um perfil autoritário, homogeneizador e conservador em relação a todos os níveis de educação do país. Nesse sentido, é urgente e necessário buscarmos compreender de uma maneira mais apurada as conexões das representações sociais que cerceiam o entendimento da infância bem como do papel dos profissionais que atuam com essa faixa etária e que são historicamente sucumbidas por um sistema de desvalorização dessa etapa da escolaridade.

Embora sejam vários os desafios e perspectivas nessa etapa de ensino, principalmente no campo legal, a materialização dessas conquistas ainda precisa ser efetivada por quem de fato e de direito são as responsáveis. Visando esse processo de compreensão buscamos na próxima seção responder aos seguintes questionamentos: Como as professoras da educação infantil se reconhecem como

produtoras de saberes na área? Como ocorre o processo de constituição de suas identidades?

### **3. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES**

A presente pesquisa tenciona, por meio de uma tentativa de diálogo com professoras que atuam em na Educação Infantil em uma escola do interior do Estado de São Paulo, analisar o processo de construção da identidade profissional dessas profissionais, na busca por uma reflexão das práticas e ações no contexto da Educação Infantil. Neste sentido de reflexão, a próxima subseção estrutura-se para apresentar o conceito de identidade sob o prisma teórico escolhida para embasar este estudo.

#### **3.1 Conceituando Identidade profissional e saberes docentes**

Esta pesquisa busca tratar a identidade como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais. No tocante ao conceito, proveniente do latim “identitas”, a identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade.

Esses traços caracterizam o sujeito ou a coletividade perante os demais. A identidade também é a consciência que uma pessoa tem de si mesma e que a torna em alguém diferente das outras pessoas; propõe uma noção de estabilidade que se contrapõe ao caráter de construção que lhe é próprio.

Em relação à docência, de acordo com Marcelo Garcia (2009) a identidade do professor é caracterizada pela forma como o mesmo se reconhece, e como é reconhecido por seus pares e pela sociedade.

Neste sentido, a questão da identidade é ampla, demandando muitos estudos de diversas áreas, uma vez que emerge de diversas variáveis de situações cotidianas refletindo na vida pessoal e profissional permeada pelo contexto social. Ou seja, a constituição de um perfil identitário se dá, numa ação contínua que é vivida ao longo do tempo, caracterizada por um processo complexo e que tem na experiência uma base importante.

Há mais de trinta anos, esse conceito vem sendo estudado por vários autores da área, numa vertente denominada epistemologia da prática, voltada para a discussão sobre as bases do conhecimento e saberes da docência inserindo o campo da formação de professores numa perspectiva profissional. Dentre esses estudiosos é de pertinência citar: Nóvoa (1992, 1997, 2019); Tardif (2002, 2013) Gatti (1996); Gauthier (1998); Pimenta (1999, 2005); Hargreaves (2000); Libâneo (2004) Dubar(1997, 2005); Marcelo Garcia (2009).

A vertente da epistemologia da prática, iniciada na década de 1980, por um grupo de reitores de universidades americanas (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019), defendia a valorização da ação profissional e os conhecimentos que se encontram na base da docência, elevando o status da profissão a uma categoria profissional (NÓVOA, 1999).

Nessa perspectiva, compreender as identidades dos professores era necessário para a compreensão de sua profissionalização, bem como de seu saber ser impactado no seu saber fazer enfocando as particularidades, singularidades e coletividades marcantes de seu papel na sociedade.

De acordo com Pimenta (1999) e Libâneo (2004) a identidade profissional também é resultante da inserção no contexto de trabalho do professor, que cotidianamente, tem o compromisso de dar respostas as necessidades impostas pela sociedade e pelas demandas que surgem no ambiente educacional. Esse processo, permeado pelo tempo, e modificado pelas circunstâncias, pelas mudanças e pelas inovações, possibilita aos professores um novo fazer e um novo olhar que, conseqüentemente, promovem mudanças constantes em seu perfil identitário e sua postura profissional modificados ao longo da experiência (NÓVOA,1992). Ou seja, a identidade docente é processual e transitória, tendo como base a relação com o outro, com o contexto e com o tempo.

Por meio de uma perspectiva sociológica, Dubar (1997) discute sobre o processo de socialização profissional e construção de identidade. Para o autor, a noção de identidade social é ambígua, sendo a identidade de alguém:

[...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela

depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações [...] Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar (DUBAR, 1997, p. 13-14).

Os conceitos de atribuição e pertença de Dubar (2009) partem do pressuposto de que a identidade não é apenas social, mas também pessoal. Por isso, a necessidade de identificação das pessoas entre si e de cada uma por si reforça a ideia de que o professor de crianças pequenas tem identidade própria.

A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo, que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros. Esta dualidade não pode ser anulada, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros.

Outro aspecto levantado quanto à identidade refere-se à sua diversificação. Santos (2005) considera que:

O cunho pessoal que define a individualidade do sujeito, sendo como tal efêmera, pode ir e vir permanecendo, todavia, a identidade individual que é a base onde todas as identidades sociais enraízam. Neste sentido [...] posso ser simultaneamente professora do ensino superior, assistente social, esposa, mãe, membro de uma associação ou de um partido político. Uma destas identidades pode desaparecer, tendo perdido uma identidade, mas não a minha identidade. Identidade pessoal não é a mesma coisa que identidade social (SANTOS, Clara, 2005, p. 126-127).

A identidade social assume-se como um processo em que o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjativa) ou externa (objetiva), nas configurações identitárias que assumimos. A perda de determinada identidade social terá repercussões irremediáveis em termos da própria concepção de si e dos outros, impelindo o sujeito a construir uma nova história de vida, novas relações sociais e influenciando a base ou matriz da individualidade (SANTOS, Clara, 2005).

Dubar (1997) defende que a identidade não é dada no ato do nascimento, sendo um processo socialmente construído e simultaneamente inacabado, pois o

sujeito relaciona-se, socializa-se com e no mundo, incorporando em si regras, normas, valores, crenças e comportamentos, levando a uma lógica entre a identidade herdada (socialização primária) e favorecendo a integração social.

Sobre identidade profissional do professor, Pimenta (1999) afirma que a mesma:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 18)

Pode-se afirmar que a constituição do “ser professor” baseia-se num processo de constante revisão da prática docente. Assim, confere a cada indivíduo o sentido e significado que atribui ao seu fazer, levando em consideração, sua história de vida, seus saberes, suas descobertas, seus medos, pois é destas experiências, destes resultados que se manifesta a identidade do professor.

Nóvoa (1997) afirma que na construção da identidade docente, é preciso que o professor aja de acordo com a atualidade vivenciada em que implica ser um sujeito crítico, reflexivo e autônomo. Para tanto, o autor propõe três dimensões que contribuem para a identidade profissional: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Para o autor, o desenvolvimento pessoal tem ligação com a pessoa do professor, exigindo uma ligação de forma assídua entre o pessoal e o profissional, proporcionando um confronto entre a formação com a sua história de vida. Conforme Nóvoa (1997, p.25) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional”.

Nessa perspectiva, investir pessoalmente requer um ciclo constante por conhecimento, por diferentes ideias, inovações de forma que o professor atue ativamente e seja comprometido com a sua realidade. Com isso, o professor partilha experiências com demais professores e consolida saberes e práticas. Referente ao desenvolvimento profissional, trata-se do professor desprender-se da posição de transmissor, trabalhar de maneira coletiva e compartilhada e ocupar o lugar de produtor de seus saberes e práticas educativas que contribuam para a emancipação de um profissional autônomo.

Para Nóvoa (1997, p. 27) as situações que os professores são obrigados a enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo. Diante disso, é preciso valorizar os saberes que os profissionais trazem consigo, entendendo que em sua prática lidam com situações problemáticas que exigem tomadas de decisões em grande complexibilidade.

No tocante ao desenvolvimento organizacional, os professores vão se identificando e se produzindo como docentes capazes de lidar com as transformações que vem enfrentando. Faz-se necessário lembrar que, é importante ocorrer esta transformação política e social na vida do profissional, porém isso só será possível se houver também uma transformação no contexto em que ele está inserido.

Em relação à constituição da identidade profissional docente, Tardif (2002) aponta que está, intimamente, relacionada à um conjunto de saberes que envolvem a prática pedagógica que são construídos e reconstruídos pelo professor a partir do ato de ensinar. Tais saberes são plurais e se organizam em quatro grandes grupos: disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência.

Os saberes disciplinares integram-se a prática docente, e partem da formação inicial ou continuada dos professores, por meio das diversas disciplinas que são oferecidas nas universidades. Nesse sentido, Tardif (2002 p. 38) ressalta que “os saberes disciplinares, (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores”.

Os saberes curriculares fazem parte dos programas escolares, uma vez que cabe aos professores se apropriarem e aplicá-los. Tais saberes, conforme Tardif (2002 p. 38) “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação erudita”.

Os saberes profissionais adquiridos nas instituições formadoras de professores, divididos em saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os saberes pedagógicos que são tidos através de concepções provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa;

Os saberes experienciais são fundamentais à profissão docente. Estes saberes são decorrentes das experiências de alunos em toda vida escolar, podendo discernir os melhores professores, aqueles que eram bons em didática ou ainda àqueles que não tinham metodologia. Desse modo, os saberes da experiência são essenciais à prática docente de forma que o professor se aproprie de habilidades de saber-fazer e saber-ser e por meio delas reflitam sobre sua prática pedagógica.

**Quadro 6 - Saberes dos Professores**

Saberes dos professores	Fontes sociais 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 profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e 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, 2002, p. 63

Diante do exposto, se faz necessário afirmar que tais saberes carregam um significado considerável na formação docente bem como na prática pedagógica, pois estes servirão de base para uma profissão autêntica e duradoura.

Os saberes profissionais se firmam por meio dos saberes pedagógicos. Para Tardif (2002) estes saberes formam um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições que oferecem formação para professores. Já os saberes disciplinares integram-se à execução do professor, e partem da formação inicial ou continuada dos professores, por meio das muitas disciplinas que são oferecidas nas universidades.

Nesse intuito, Tardif (2002 p. 38) ressalta que "os saberes disciplinares, (por exemplo, matemática, história, bibliografia, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários com independência das recurso de pedagogia e dos cursos de formação de professores".

Há também os saberes curriculares que fazem parte dos programas escolares, uma vez que cabe aos professores se apropriarem e aplicá-los. Esses saberes de

acordo com Tardif (2002 p.38) “correspondem aos discursos, metas, conteúdos, técnicas, a partir dos quais a instituição colegial categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação erudita”.

Por fim, os saberes experienciais são essenciais à atividade dos educadores. Esses saberes são consecutivos das experiências de alunos em toda vida colegial, podendo discernir os melhores professores, aqueles que eram bons em didática ou também àqueles que não tinham metodologia. Dessa maneira, os saberes da experiência são fundamentais à execução professor de maneira que o formador se aproprie de aptidões de saber-fazer e saber-ser e por meio delas reflitam sobre sua execução pedagógica. Então, é preciso confirmar que tais saberes emergem um significado importantíssimo na formação professor bem como na execução pedagógica, uma vez que esses servirão de base para uma atividade verdadeira e duradoura.

Conforme Nóvoa (1997) na construção da identidade professor, é preciso que o formador aja de acordo com a notícias vivenciada em que implica ser um sujeito crítico e autônomo. Para tanto, o escritor elenca três dimensões que contribuem para a identidade profissional: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Na concepção do autor, o desenvolvimento pessoal está relacionado de modo direto com a indivíduo do professor, exigindo um ligamento de maneira assídua entre o único e o profissional, favorecendo um tensionamento entre a formação com a sua história de vida.

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

Com base nas concepções elencadas, pode-se concluir, que a identidade docente se constitui a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, o que abrange desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002). No entanto, nossa compreensão e o recorte dessa pesquisa se volta para o entendimento da constituição da identidade profissional de professoras da educação infantil e é sobre esse processo que discorreremos na próxima subseção.

### 3.1 Discutindo a docência na educação infantil e os seus saberes

Discorrer sobre a identidade e os saberes da docência na educação infantil é uma tarefa complexa, peculiar, problematizadora e desafiadora quando se pensa no processo de profissionalização dos docentes atuantes nessa etapa da escolaridade. É construir um novo olhar, um novo caminho que ainda está na fase inicial devido a historicidade que começamos a desvelar na seção 2 e que nos permite um breve panorama dos embates históricos, políticos e educacionais que precisamos enfrentar para superar a falta de compreensão profissional. Há também a urgência em pensar propostas sobre o processo de profissionalização, recorrendo na história marcada por um caráter assistencialista e vocacional em que a visão do cuidar sobrepôs a visão do educar, desprestigiando o trabalho das professoras dessa etapa da educação e corroborando para a dificuldade de entendimento do seu papel social e profissional, como já foi apresentado na seção 2.

Em relação a identidade docente, Assis (2007) aponta que, historicamente, se naturalizou a ideia de que basta ser mulher para desempenhar as funções da docência na educação infantil, o que acaba por desprofissionalizar a docente atuante nessa etapa da educação. Esse ideário fundado nas teorias maternalistas, abordam a mulher como “educadora nata” responsável pelos cuidados e pela vocação na responsabilidade das crianças pequenas.

De acordo com Onofre, Tomazzetti e Martins (2017)

Esse é um dos principais fatores que dificultam a construção da identidade da profissional da Educação Infantil uma vez que a dedicação ao cuidado constitui “[...] fator definitivo para a manutenção e a perpetuação da posição de inferioridade das mulheres na sociedade, por arrefecer seu poder e desestimular sua autonomia e realização pessoal” (MONTENEGRO, 2001 apud ROSEMBERG 2012, p. 109). Pode-se afirmar assim que, paradoxalmente, essas mesmas concepções maternalistas sustentaram tal perspectiva e facilitaram a profissionalização de mulheres, pois isso se constituiu em uma “[...] facilidade de acesso a esse trabalho fora do lar” (BEATTY, 1989 apud ROSEMBERG, 2012, p. 47). Entretanto, a não exigência de formação técnico-profissional específica para o desempenho dessas funções contribuiu para a histórica desvalorização de trabalhadores e trabalhadoras em instituições para atendimento a bebês e crianças pequenas, resultando em baixos salários e baixo prestígio social (ONOFRE, TOMAZZETTI E MARTINS, 2017, p. 734)

A análise desse passado não significa uma forma rançosa de conceber a educação infantil, mas a tentativa de superação desse quadro, com a perspectiva de mudanças, de ideais de luta e transformação por uma educação melhor,

comprometida com a formação dos professores e com o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Tardif (2013) em estudo que aborda a evolução da educação em três idades da profissionalização do ensino (idade da vocação, idade do ofício e idade da profissão), ressalta que a idade do ensino como “vocação” (século XVI ao século XVIII), concebeu à docência como “profissão de fé”, “vocação”, uma aprendizagem baseada na imitação. Uma idade pouco superada no campo da educação infantil quando observamos a posição das professoras que dizem assumir essa faixa etária por “dom”, “vocação”, por “gostar de crianças”. Esses perfis revelam a ação docente marcada por um ofício sem saberes (GAUTHIER, 1998), reforçando a desvalorização, e a negação por uma formação especializada na área que promova um olhar profissional e uma postura didático-pedagógica dos professores que atuam nesse segmento de ensino. Tal processo impacta de forma, expressiva, no reconhecimento social e profissional das docentes e, conseqüentemente, nos baixos salários da categoria (ONOFRE, TOMAZZETTI E MARTINS, 2017).

Não podemos negar que nos últimos anos, tanto os movimentos sociais, voltados para a expansão e qualificação das instituições de educação infantil por meio das Associações (ASBREI – Associação Brasileira de Educação Infantil), Fóruns (MIEIB – Movimento Inter fóruns de Educação Infantil ; FPEI – Fórum Paulista de Educação Infantil; FoRPEdi – Fórum Regional Permanente de Educação da Infância), Congressos e simpósios na área (COPEdi- Congresso Paulista de Educação Infantil; Congresso Internacional de Educação Infantil) quanto os dispositivos legais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); a Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1994, 2006); os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006) anunciaram novas perspectivas para o campo da educação infantil e para a formação inicial e continuada dos professores atuantes nesses segmentos de educação.

No entanto, ainda observamos um longo caminho de superação das práticas assistencialistas e da percepção profissional em relação a conduta e a ação dos professores no contexto das unidades de atendimento. Ou seja, é necessário a mudança de posturas e de práticas vá além do discurso dos estudiosos ou legislativos, colocando a educação infantil, como uma instituição social, na medida que mobiliza o papel de agente de socialização, estabelecendo um núcleo de formação cultural,

social, cognitiva, educativa, garantindo um espaço que vá além do cuidar, no sentido assistencial, mas pontuando sua função formativa, educacional ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Acreditamos que a discussão sobre o papel desse profissional atuante na educação, com o viés para a epistemologia da prática pode ser um caminho para a superação dessas mazelas históricas e uma forma de conceber a formação e atuação docente de forma reflexiva, investigativa e sistematizada, permitindo a compreensão dos saberes utilizados, mobilizados e integrados pelos professores em seu contexto de trabalho, bem como, compreender como esses saberes são incorporados, produzidos e utilizados por esses profissionais.

As pesquisas apresentadas, na primeira seção desse trabalho, nos remetem para o entendimento de que os saberes da formação ou do conhecimento, os saberes curriculares e os saberes da experiência são os mais utilizados pelos professores da educação infantil no desempenho de suas funções.

Os saberes da formação ou do conhecimento provenientes dos saberes acadêmicos ou teóricos aprendidos em cursos, por exemplo, segundo as pesquisas, são fundamentais para o entendimento sobre desenvolvimento infantil, criança, infância, psicomotricidade, socialização infantil, relação professor-aluno (PISSOLO (2015), ANDRADE (2015), PINTO (2013); SOUZA (2015)).

Já os saberes curriculares, de acordo com os estudos, se relacionam aos objetivos, intencionalidades pedagógicas, metodologias e o papel desempenhado pelos professores nessa etapa da escolaridade também reforçados pelos estágios supervisionados (PISSOLO (2015), ANDRADE (2015), PINTO (2013)).

Os saberes da experiência, ressaltados nas pesquisas referem-se ao fazer profissional e das trocas com outros professores e os chamados pré-ativos ligados a organização do trabalho, planejamento das propostas, escolha por materiais e temas a serem trabalhados, bem como, os aspectos relacionais que se dão entre os professores, alunos e suas famílias, bem como entre os pares ou com a gestão, também o desenvolvimento de vínculos afetivos com os alunos, das ações de mediação, orientação e comunicação na dinâmica dessas relações (MARINHO (2015), STOLL (2017), DORTA (2017) CHUFFI (2016), SILVA (2017), BARBOSA (2013), SILVA (2015), SILVA (2013), CHAGAS (2016), OLIVEIRA (2013), COIMBRA (2011), SILVA (2015), SILVA (2013))

Vale ainda ressaltar que os saberes apresentados nas pesquisas analisadas se entrelaçam na prática docente e permeiam o fazer docente durante as ações desenvolvidas e a carreira dos professores de forma singular, devido as individualidades e particularidades de cada profissional provenientes de sua historicidade, formação e espaço em que atuam.

Pensar nessas singularidades é compreender que cada professor é único, mas ao mesmo tempo pertencente a uma coletividade que promove a sua formação e a sua interação social que é ao mesmo tempo impactado por seus pares e também contribui para a formação desse coletivo, promovendo uma identidade de grupo, uma cultura profissional (NÓVOA, 1992).

De acordo com os estudos de Onofre, Tomazzetti e Martins (2017) o ser professora na educação infantil “requer a incorporação desses saberes” constituídos ao longo do tempo e da história dessas profissionais “ao longo de experiência individuais e 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). Nesse sentido, reconhecer a especificidade do ser professora na Educação Infantil é superar a prerrogativa simplista de práticas que neguem sua complexidade, especificidade e singularidade. Assim, se faz necessário possibilitar que essas profissionais tenham seus saberes reconhecidos. Valorizar esses conhecimentos é enxergar a creche como um campo de estudos e aprendizagens, e suas profissionais como produtoras de saberes. É reconhecer que novos saberes e conhecimentos são produzidos nesse contexto; é aproximar teoria e prática, de forma que a teoria possa ser produzida na prática, por professoras de creche, professoras que atuam com crianças pequenas, professoras que produzem saberes (ONOFRE, TOMAZZETTI E MARTINS 2017, P. 735-736).

Essas autoras também apontam que vivemos num momento significativo relacionado à construção de saberes e identidade profissional da Educação Infantil, e, neste sentido, há a necessidade de investimento em políticas de formação inicial e continuada possibilitando a reflexão constante sobre a prática pedagógica nas unidades de atendimento a criança.

Ainda segundo essas autoras, o trabalho das docentes na educação infantil deve transcender “a tarefa de aplicação de um plano, ou do cuidar para que as crianças se desenvolvam”. O trabalho docente deve implicar a capacidade de fazer julgamentos sábios e prudentes a respeito do contexto particular em que ocorrem determinadas práticas, e ao mesmo tempo, compreender os fatores de ordem mais abrangente relacionados a esse contexto. Portanto, nos termos aqui definidos, desenvolver processos formativos no contexto escolar que impactem no trabalho docente é mais do que transferir conhecimento para os sujeitos na escola. Significa tomar o contexto pedagógico da escola como práxis pedagógica, considerando-a como espaço potencial para rever os estatutos dos saberes da profissão (ONOFRE, TOMAZZETTI E MARTINS 2017, p. 730)

Não podemos negar, portanto, a infinidade de saberes mobilizados, refletidos, reformulados e integrados aos trabalho do professor responsável pelas crianças pequenas que merecem atenção e investigação quando se pensa nos conhecimentos provenientes dessas práticas desempenhadas de forma consciente, coerente e comprometida com a tríade cuidar-educar-brincar e, podemos até incluir o criar, devido a criatividade cotidiana e a possibilidade em pensar em novas propostas para uma geração atendida com as tecnologias e as novas formas de ser e estar no mundo.

A docência na educação infantil apresenta tanto aspectos similares quanto diferentes da docência de outros níveis de ensino. Oliveira-Formosinho (2002) caracteriza alguns aspectos da singularidade da docência decorrentes de: características da faixa etária; características das tarefas; papel da educadora de criança pequena; amplitude da rede de interações; profissionalidade baseada na integração e nas interações; e afetividade como marca.

Outra questão apontada, segundo Micarello (2003), é a de que a professora da educação infantil deve saber brincar, saber narrar, saber acolher, e estes são saberes estruturantes da prática desta profissional.

A profissionalidade docente, entendida a partir do olhar de educadoras da infância, envolve um trabalho integrado da educadora com as crianças e as famílias. Estas profissionais colocam em ação “seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 133).

Essas atribuições são oriundas das características da criança pequena, cujo atendimento exige enxergar sua globalidade, seu desenvolvimento, em uma perspectiva que engloba o todo, levando em consideração as partes e as interações, além da necessidade de olhar, de respeitar a dimensão emocional da criança, favorecendo a interação.

A construção de concepções que os professores fazem sobre a educação escolar e sua prática tem em si esse movimento e envolvimento. Dado que a prática de ensino dos professores se faz no cotidiano escolar, é nesse contexto específico que concepções se constroem. Considerar isto é o que favorecerá a compreensão do processo de constituição da identidade das professoras de creche.

Neste sentido, o papel das professoras de crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao de outros professores, mas diferente em muitos outros. Esses diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das profissionais da infância. “Os próprios autores envolvidos na educação infantil têm um misto de sentimentos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 44), o que deixa marcas na construção de sua identidade e em seu percurso de desenvolvimento profissional.

Segundo Rosemberg (2012), há uma especificidade clara no trabalho da professora da Educação Infantil, bem como em sua forma de pensar e agir no contexto de trabalho. Para atuar não basta que ela “adore crianças”, ou tenha “vocaçãõ”, como podemos observar é a forma mais desprofissionalizante que podemos contemplar quando se pensa na docente atuante na educação infantil. Na realidade, é preciso que ela tenha um conhecimento aprofundado sobre as linguagens da criança, sobre o desenvolvimento infantil, sobre os estímulos mobilizados para que se alcance a psicomotricidade dos pequenos. É preciso autonomia, para mediar a construção de conhecimentos pedagógicos e artísticos e estabelecer os vínculos necessários para a aprendizagem, a socialização e o despertar da criança para o conhecimento e para o mundo no qual está inserida.

Para uma melhor compreensão como essas diferentes experiências se articulam na construção das identidades, a presente pesquisa busca privilegiar os significados que os professores atribuem a essas experiências, à identidade profissional docente e ao profissionalismo docente. Para tanto, na próxima seção

contextualiza-se o município e os sujeitos da pesquisa, bem como a escolha dos materiais e métodos para análise dos dados.

#### **4 CAMINHOS DA PESQUISA**

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como ocorre o processo de constituição do perfil identitário profissional de professoras que atuam na educação infantil com crianças na fase de 3 a 5 anos, considerando-se suas histórias de vida, seus processos formativos e atuação profissional.

Para uma melhor compreensão dos caminhos percorridos para o desenvolvimento dos objetivos propostos, será descrito, nesta seção, o percurso elaborado para a construção da investigação com o enfoque para: a natureza da pesquisa, o tipo de estudo, os procedimentos para a coleta de dados, as parceiras e, por fim, a organização dos dados.

##### **4.1 A pesquisa de natureza qualitativa**

Ao se considerar a natureza do objeto e do problema desta pesquisa, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa, por se ter como objeto de estudo seres humanos e suas relações e complexidades. Pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o meio no qual ocorre a investigação.

Bogdan e Bicklen (1994) destacam como características básicas de uma investigação qualitativa: o ambiente natural é fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento principal; A descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente; A preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e as suas representações; A tendência à análise indutiva; A importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos (BOGDAN E BICKLEN, 1994).

Já na concepção de André (2008) é na pesquisa qualitativa que se busca interpretar, descobrir, buscar relações que vão muito além de mensuração ou constatação de algo e por isso não há possibilidades de neutralidades por parte do pesquisador.

Gil (2008), comenta sobre a não neutralidade por parte do pesquisador ao olhar para os fenômenos que estuda, assim *“nas ciências sociais o pesquisador é muito mais que um observador objetivo: é um ator envolvido com o fenômeno”* (p.5) sem com isso haver uma falta no rigor com o tratamento dos

dados, busca-se aqui deixar marcado o envolvimento pessoal com as questões sobre ser uma professora de berçário e desejar uma aproximação maior com as ideias expressas por outras profissionais também professoras de bebês, sobre seus diferentes contextos. Sobre essa questão, Alves (1991) comenta sobre a valorização *“da imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender os significados por eles atribuído ao fenômeno estudado”* (p.55).

Ghedin e Franco (2008) ao tratarem sobre as especificidades da educação, apontam também para a insuficiência de métodos tradicionais ou positivistas em sua abordagem. A educação é dinâmica, histórica, conseqüentemente, a sua investigação deve priorizar uma metodologia que aborde tais aspectos.

[...] para ser estudada cientificamente, a educação requer procedimentos que facilitem ao pesquisador adentrar na dinâmica e no significado da práxis, de sorte que possa compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo. [...] Percebe-se também que os critérios de cientificidade da ciência tradicional não podem dar conta- como não deram – de estudar a educação. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p.42-43)

## **4.2 O estudo exploratório-descritivo**

A pesquisa pautou-se no estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ et al, 1965). A escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se devido à importância deste estudo na possibilidade de aquisição e familiaridade com o fenômeno, por obter novos olhares sobre ele das diferentes envolvidas no processo, bem como, pela familiaridade do pesquisador com o fenômeno que ele deseja investigar, uma vez que permite:

(...) esclarecer conceitos; estabelecer prioridades para pesquisas posteriores; colher informações sobre possibilidades práticas para realizar pesquisas em ambientes da vida real; fornecer um recenseamento de problemas considerados urgentes, por pessoas que trabalham em um determinado setor de relações sociais” (SELLTIZ. et al., 1965, p. 63).

Tal tipo de abordagem pode ser considerada, como afirmam Selltiz et. al. (1965), como “... um passo inicial num contínuo processo de pesquisa” (p. 63). Gil (2008) com base nas ideias de Selltiz (1967) comenta ser esse tipo de

pesquisa exploratória um caminho para inicialmente buscar uma visão geral de algum tema enquanto este ainda é pouco explorado servindo assim posteriormente como auxílio e ponto de partida para outros estudos.

A pesquisa exploratória permite uma maior familiaridade e compreensão entre a pesquisadora e o tema pesquisado, visto que esse ainda precisa ser mais explorado. Neste sentido, inicia-se um processo de sondagem, com o intuito de aprimorar ideias e questionamentos sobre o fenômeno a ser investigado. Neste sentido, o pesquisador tem a intenção de buscar a compreensão acerca de uma

determinada questão visando aprofundar suas especulações e encontrar respostas para o entendimento dos objetivos propostos.

Assim, a opção por essa modalidade de investigação se deu em decorrência da ligação desse tipo de estudo com os objetivos da pesquisa que são os de explorar como ocorre o processo de constituição do perfil identitário profissional de professoras que lecionam em escolas de Educação Infantil com crianças de 3 a 6 anos.

Esse tipo de pesquisa também possibilita o entendimento de diferentes aspectos do processo formativo em estudo, possibilitando a descrição do fenômeno de forma coerente e fidedigna, por meio dos depoimentos das professoras gerando análises e novos questionamentos sobre a temática, também *“incluídas nesse grupo as pesquisas que têm como objetivos levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”* (GIL, 2008, pg. 28).

### **4.3 A Produção de dados**

A presente pesquisa buscou compreender a constituição da identidade docente de professoras da Educação Infantil, por meio de uma abordagem qualitativa, com a aplicação de questionários semiestruturados.

Concebemos a ferramenta questionário enquanto um facilitador do processo dinâmico pelo qual se dão as relações na educação, no qual não apenas o meu olhar de observadora/pesquisadora é decisivo, como também as relações estabelecidas entre pesquisadora e pesquisados têm relação direta nas respostas.

Esta pesquisa procurou também, mesmo que por meio dos questionários, que as questões definidas pudessem ser uma abordagem centrada nas percepções e histórias de vida e profissional das participantes, uma vez que, acredita-se que, como DUBAR (2009) afirmou: que os complexos processos identitários contemporâneos implicam articulação entre o processo relacional do espaço profissional e a trajetória biográfica dos profissionais, possibilitando, assim, inúmeras posturas no campo profissional.

A utilização dos questionários também ocorreu devido a sua importância na coleta de informações abrangentes de uma determinada temática (LUDKE; ANDRÉ, 1986), bem como, por representarem um instrumento que permite observar as características de um determinado indivíduo ou grupo. Neste sentido, a utilização dos questionários teve como escopo o alcance do número de parceiras colaboradoras dessa pesquisa, uma vez que se propôs inicialmente atingir a todas as professoras que se enquadravam no perfil pesquisado.

Gil (2008) afirma que, por meio de questionário é possível o levantamento de conhecimentos, sentimentos, expectativas e interesses, entre outras informações, possibilitando com o uso desse instrumento uma maior abrangência do número de participantes uma vez que se pretendeu atingir a todas as professoras de uma escola da rede municipal atuantes em turmas de Educação Infantil no ano de 2019, também por possibilitar *“que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes”* (GIL, 2008, p.122).

Os questionários são vantajosos também por evitar possíveis vieses do pesquisador, além de considerar o seu caráter anônimo (SELTTIZ et al., 1965) para obter respostas e pontos de vista, uma vez que nem sempre os colaboradores desejam falar sobre si e se identificarem com receio de se expor a outras pessoas.

Em um primeiro momento foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação uma autorização para a realização da pesquisa em uma instituição escolar. A aplicação dos questionários se deu a princípio por meio eletrônico fazendo uso do programa Questionário *Google Docs* destinados aos e-mails das professoras com o convite direcionado para todas as professoras atuantes em turmas de Educação Infantil com informações sobre o tema e as intenções do projeto de pesquisa. Também foram encaminhados em anexo no corpo do e-mail destinado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizado pela prefeitura e o documento

da liberação concedida pelo comitê de ética com número do parecer 3.541.650 aprovado na plataforma.

De antemão, notou-se que nesse período apenas seis pessoas haviam respondido o questionário, em um universo de 20 professoras atuantes neste segmento de ensino com crianças na faixa etária de 3 a 5 anos de idade. Em um processo de refletir sobre quais as possíveis dificuldades encontradas, nos questionamos sobre a possibilidade de algumas professoras não apresentar familiaridade com questionário digital, acesso a e-mail, domínio na utilização de aplicativos no celular, ou impossibilidade de acesso aos meios digitais.

Outro fator encontrado como dificultoso, é que mesmo desejando responder ao questionário online, esse exigia logo de início uma identificação com nome e e-mail da participante, pensamos que talvez algumas pessoas pudessem se sentir inibidas, mesmo com a certeza de que suas identidades seriam preservadas. Logo de início esses itens já eram obrigatórios e assim impedindo o avanço nos outros itens do questionário, bem como colocamos como escolha a obrigatoriedade do encaminhamento de todas as respostas, impedindo o avanço para as próximas perguntas, assim se por acaso, algumas participantes quisessem responder a apenas algumas questões e negar o envolvimento em outras, essas eram impedidas pelo sistema do questionário eletrônico.

Neste sentido, optamos pela entrega do questionário impresso para as professoras. Para nossa surpresa, as participantes saltaram de 6 para 17 respondentes, e, portanto, notamos que as professoras se sentiram mais à vontade para responderem o questionário impresso.

#### **4.3.1 As Professoras colaboradoras da pesquisa**

Foram convidadas a participarem e colaborarem desta pesquisa todas as professoras que atuam junto às turmas de Educação Infantil (denominadas pela Rede Municipal de Ensino como Fase II que atendem crianças de 3 a 6 anos de idade) de uma rede municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo.

A escolha da escola para elencar as colaboradoras da pesquisa justifica-se pelo fato de que, fora neste espaço que iniciei minhas experiências como professora de Educação Infantil, e, conseqüentemente, este espaço me proporcionou as

inquietações que me trouxeram até esta pesquisa. Das 20 professoras convidadas a participarem do estudo, aceitaram participar da pesquisa respondendo ao questionário proposto, 17 (dezesete) profissionais, seja por meio do link enviado no e-mail com acesso ao questionário eletrônico ou em forma de questionário impresso entregue em mãos.

É importante destacar que no município pesquisado, a categorização profissional para atuação na educação infantil ocorre durante os processos de remoção, ou seja, não há uma diferenciação para os níveis de ensino. Ao ser professor da rede, o profissional da educação é classificado como PEB I, podendo escolher, no processo que ocorre ao findar de cada ano letivo, se sua atribuição será para educação infantil, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos. Contudo, é importante observar que a carga horária para cada nível de ensino é diferente, sendo que, para professores de educação infantil, a carga horária semanal é de 27 horas, ensino fundamental 30 horas e EJA, 20 horas semanais.

As professoras de educação infantil exercem os mesmos papéis e funções sem distinção, sobre as mesmas leis e regras institucionais, participando das mesmas formações em serviço, vinculação, responsabilidade no tratamento igual perante a prefeitura, instituições e famílias. Estas professoras recebem e possuem direito igual as demais professoras da rede em participação em horários de HTPC, HTPI E HTPL, proporcionais à carga horária trabalhada, também com faixa salarial condizente com a formação e acréscimos em anuênios e triênios, assim como constam no Plano de Carreira que é comum para professores da rede toda.

#### **4.3.1.1 A Caracterização do Município - campo de pesquisa**

Considera-se pertinente debruçar-se acerca de algumas considerações sobre as características da rede municipal de ensino da cidade de Rio Claro- SP, com a finalidade de proporcionar um melhor entendimento acerca da organização das escolas, bem como tal modelo influencia ou não nas concepções das professoras colaboradoras da pesquisa.

O Sistema Municipal de Ensino do Município investigado é constituído por cinquenta e cinco unidades educacionais, incluindo as de educação infantil etapa I e II e as de ensino fundamental I e II, além da educação de jovens e adultos I e II. Segundo

dados do Censo Escolar 2014-INEP, a RME presta atendimento a 19.975 alunos, sendo que na Educação Infantil (Etapa I e II) são atendidos, aproximadamente, 7.649 alunos, na faixa etária de 0 a 5 anos de idade; no Ensino Fundamental I (1º aos 5º anos) são atendidos 10.117 alunos, na faixa etária de 6 a 10 anos de idade.

No Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) são atendidos 166 alunos, na faixa etária de 11 a 14 anos de idade, que estudam na Escola Municipal Agrícola “*Engenheiro Rubens Foot Guimarães*”.

Referente à Educação de Jovens e Adultos I (1ª a 4ª séries) e Educação de Jovens e Adultos II (5ª a 8ª séries), são atendidos 694 alunos, a partir de 15 anos de idade.

As escolas municipais de educação infantil, mantidas pelo Sistema Municipal, atendem a Etapa I - referentes às creches (berçário I e II, maternal 1), e as pré-escolas que atendem a Etapa I e II (maternal I e II e infantil I e II).

Na Educação de Jovens e Adultos, o Sistema Municipal de Ensino em Rio Claro oferece a EJA I e II presencial, que funciona no período noturno em seis escolas municipais.

O Quadro do Magistério Público Municipal, privativo da Educação Básica, é composto por cargos de provimento efetivo, podendo ser especificados da seguinte forma: Quadro 1- PEB I e II, Quadro 2 PEB I.

No Sistema Municipal de Ensino se encontra o maior número de profissionais do sexo feminino (1.148) em relação aos profissionais do sexo masculino (81).

Destaca-se que o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Público Municipal tem sido um motivador para que os docentes invistam na sua carreira, pois há incentivos financeiros na Progressão Vertical para nível superior, conforme a titulação apresentada. Ou seja, para a especialização, progressão de um nível, acrescido de 10% no salário base; com o mestrado, progressão de dois níveis, acrescidos de 20% no salário base; e com o doutorado, progressão de quatro níveis, acrescidos de 40% no salário base, desde que não tenha o mestrado. Caso o docente com mestrado faça o doutorado progressão de dois níveis, acrescidos de 20% no salário base (RIO CLARO, 2007b). No intuito de promover a valorização dos docentes que atuavam na rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação desencadeou o processo para a elaboração do Estatuto para o Magistério Público Municipal. O Estatuto tinha por objetivo possibilitar a melhoria da qualidade do ensino,

tendo em vista a importância da valorização docente, a fim de que estes, valorizados, tivessem condições plenas de desenvolver um trabalho capaz de promover uma educação de qualidade, para atender a demanda da sociedade moderna, em rápido e crescente desenvolvimento.

Com a promulgação da Lei n. 2.081/86 de 31/10/86, o município passou a ser um dos pioneiros no estado de São Paulo a reestruturar a carreira do magistério, de forma a realizar a valorização dos docentes e também dos alunos, além da própria comunidade, uma vez que os pais e os responsáveis podiam, a partir de então, participar efetivamente na administração escolar, mediante Conselho Escolar. A Lei n. 2.081/86 de 31/10/86, embora citasse o Conselho Escolar, não regulamentava o mesmo. Somente no ano de 1999, pela Lei n. 3.031 de 25 de março, é que esse colegiado mereceu regulamentação municipal.

No intuito de se adequar às novas legislações, a Lei n. 3.031 de 25/03/1999 foi revogada pela Lei Municipal n. 4.247 de 30 de setembro de 2011, que criou e regulamentou o Conselho Escolar em todas as escolas do município, com vistas à garantia da participação efetiva da comunidade escolar na elaboração do projeto educativo a ser desenvolvido mediante necessidade da comunidade (RIO CLARO, 2011).

No município, todas as unidades escolares pertencentes ao SMERC devem possuir Conselho Escolar em funcionamento, realizando quatro reuniões ordinárias anuais, estabelecidas em calendário escolar. O mesmo conta com representação dos diversos segmentos da escola, incluindo equipe gestora, docentes, funcionários, pais, alunos maiores de 18 anos e comunidade escolar (RIO CLARO, 2011).

O Conselho Escolar realiza quatro reuniões ordinárias anuais, estabelecidas em calendário escolar, com a com representação dos diversos segmentos da escola, incluindo equipe gestora, docentes, funcionários, pais, alunos maiores de 18 anos e comunidade escolar (RIO CLARO, 2011).

#### 4.4 Caracterização da Escola “Tio Sebá”<sup>1</sup>

A Escola foi construída nos anos de 1979, 1980 e 1981, sendo inaugurada em maio de 1981. Nesta época o atendimento destinava-se exclusivamente a educação infantil. O bairro estava em formação e a demanda de alunos era muito grande, motivo pelo qual foi construída uma escola de grande porte, sendo a maior do município nessa época.

A comunidade possuía grande vínculo com a escola, uma vez que tínhamos uma equipe de atendimento formada por médico, enfermeiro, assistente social que desenvolvia um trabalho importante e necessário de orientação, inclusive com palestras para o controle da natalidade, pois as famílias possuíam muitos filhos.

Conforme documentos e Projeto Político Pedagógico da escola, a equipe pedagógica possuía poucos recursos materiais, mas trabalhava com os alunos com muita dedicação. No decorrer deste período foram implantados vários projetos, dentre eles o PROFIC com atendimento dos alunos em período integral; o MOBREAL, que oportunizou o trabalho de alfabetização junto aos adultos; cursos de corte e costura, tricô, crochê, pintura, artesanato, confeitaria, enfim, atividades que trouxeram para a comunidade um aprendizado diferenciado, uma possibilidade de conquista de renda familiar, bem como a participação da comunidade junto à escola, fazendo com que todos se sentissem parte deste ambiente que se mostrava tão acolhedor.

Atualmente, a Escola atende a Educação Infantil, o Projeto Recriando (antigo PROFIC), o Ensino Fundamental de nove anos, a Educação de Jovens e Adultos- EJA I (antigo Mobreal) e a cada ano um número crescente de matrículas de alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, que além de frequentarem o ensino regular também são atendidos, em período contrário na sala de recursos.

Em consonância com as discussões e orientações da Secretaria Municipal da Educação (SME), é descrito os objetivos adotados pela escola, por meio dos aspectos: Social, Físico, Intelectual e Afetivo.

---

<sup>1</sup> A escolha do nome fictício se deu em homenagem a um funcionário da escola pesquisada, que muito contribuiu em minha prática na escola, bem como na minha formação pessoal.

Conforme o PPP da escola, o exposto tem como fundamentação o previsto no documento da Base Curricular Nacional a partir de três princípios que guiam o projeto pedagógico da unidade educacional, conforme nas DCNEI (Resolução CNE/CEB 05/09, artigo 6º):

- Éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades);
- Políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática);
- Estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais). (BRASIL, 2009).

É salientado no documento, que, tais princípios embasam os temas, as metodologias e as relações que constituem o modo de gestão das turmas da escola em todos os ambientes no dia a dia. Feita esta apresentação e caracterização, no próximo item será apresentado a análise dos dados.

#### **4.4.1 Organização dos dados em eixos**

A escolha das técnicas utilizadas para o procedimento de análise dos dados é de suma importância para a elaboração das reflexões propostas pela pesquisa. A análise dos dados tem como objetivo focar nos discursos nas respostas dos questionários. Desta maneira, concorda-se com Bardin (2011, p.34) quanto à importância da análise de conteúdo como instrumento para interpretação de dados obtidos por meio de processos de comunicação, uma vez que “trata-se, portanto, de um tratamento nas informações contidas nas mensagens”:

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores que permitam as inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.42)

Nesse sentido de reflexão, o objetivo principal da análise de conteúdo enquanto um método de interpretação de dados é a de fornecer ao pesquisador a compreensão dos significados que os indivíduos atribuem e produzem sobre seu objeto de pesquisa. Logo, é por meio de um processo de comunicação que se constituem as representações que cada sujeito atribui sobre um determinado fenômeno.

O processo de análise dos dados é composto por três fases distintas entre si, organizadas de forma cronológica. De acordo com Bardin (2011), estes três momentos são: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise consiste aos primeiros contatos com os dados produzidos, que se caracteriza por uma leitura denominada de flutuante, que objetiva o despertar das primeiras impressões. Dessa maneira, serão as hipóteses que serão rumo aos processos seguintes da análise do conteúdo:

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto for submetida à prova de dados seguros. (BARDIN, 2011, p.98)

A exploração do material sucede a fase anterior, portanto, corresponde ao manuseio do material produzido de maneira mais debruçada. Desse modo, consiste num processo que demanda tempo e decodificação dos discursos provenientes nas respostas que obtivermos nos questionários propostos para este estudo.

Essa fase de codificação corresponde ao processo de transpor os dados ditos brutos a unidades de registro, como uma maneira de agrupar os discursos conforme suas similaridades. Nesse sentido, cada resposta, ou seja, cada discurso contido nas respostas dos questionários, é sintetizado em pequenas frases ou termos que visam estabelecer uma unidade de registro, objetivando a categorização dos dados. Optou-se para este estudo uma categorização de modelo aberto, no qual as categorias surgem conforme a leitura do material produzido nos discursos das escritas nos questionários, há então, uma formação de categorias que vão surgindo conforme a leitura dos dados.

O passo final será o tratamento dos dados, que irá permitir à pesquisa comparações dos textos do contexto de respostas com o referencial teórico, além de possibilitar as descobertas que irão emergir a partir das significações e ressignificações feitas com base nos aspectos implícitos e explícitos neste processo.

Como já pontuado, a análise de conteúdos se trata de um conjunto de técnicas que objetiva compreender a realidade dos indivíduos a partir dos discursos oriundos do processo dos discursos.

Dessa maneira, inicia-se o tratamento de dados a partir de uma leitura flutuante, na qual o primeiro passo para a identificação das unidades de registro culmina na criação inicial de categorias providas das respostas obtidas nas narrativas por meio dos questionários, que será apresentada na próxima seção. Isto posto, o próximo passo a ser dado na pesquisa será o de tencionar e as categorias aqui elencadas com os objetivos e o problema da pesquisa.

Optou-se na tentativa de traçar uma análise das relações encontradas nas narrativas das respostas dos questionários, propondo categorias iniciais que sejam capazes de agrupar os discursos presentes nos aspectos intrínsecos à vida pessoal e profissional de cada professora. Nesse sentido, a pesquisa buscará, nos próximos passos, realizar uma análise na qual não irá se basear pura e simplesmente na *“frequência da aparição dos elementos do texto, mas sim nas relações que os elementos do texto mantêm entre si.”* (Bardin, 2011, p. 198).

A análise dos dados pautou-se nos objetivos propostos pelo estudo e nas questões que serviram como norteadora para o desenvolvimento da investigação. Para isso foram criados 5 (cinco) eixos de análise levando em conta o que nos mostra Franco (2008) ao considerar a criação de categorias como uma ação de classificar elementos formando agrupamentos, os quais, por meio de diferenciações ou proximidades dependendo dos critérios definidos, são formados ou reagrupados.

Os eixos de análise foram agrupados a partir das respostas e organizados da seguinte forma:

- **Eixo 1.** Identidade e singularidade;
- **Eixo 2.** Formação Inicial e continuada
- **Eixo 3.** Profissionalidade docente;

- **Eixo 4.** Saberes Docentes;
- **Eixo 5.** Prática Profissional

Na próxima seção serão apresentados os dados obtidos pelo estudo, perfilando a identidade e os saberes das docentes que atuam na educação infantil e permitindo um olhar investigativo sobre o campo profissional.

## **5. PERFILANDO A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção será apresentada a organização inicial do estudo exploratório-descritivo dos dados da pesquisa distribuídas nos cinco eixos de análise, anteriormente elencados, enfocando os processos formativos das docentes, a carreira e as condições de trabalho, possibilitando a compreensão sobre o perfil identitário dessas profissionais.

Visando manter o anonimato das participantes passaremos a partir de agora a nomeá-las com o nome de pesquisadoras que contribuíram com a área da educação de forma expressiva nacional e internacionalmente. Optei por nomeá-las com nomes de mulheres fortes que fizeram história em nossa sociedade. Tal posicionamento se dá devido a minha busca por um empoderamento e compreensão do meu papel enquanto educadora, mulher e feminista no contexto de nossa sociedade. Considero que todas as professoras colaboradoras são mulheres a frente de seu tempo, mulheres que lutam, cada uma em sua singularidade, para suas independências, seja financeira ou pessoal, fazendo diferença historicamente e socialmente e também na vida de cada criança. A escolha se deu por afinidade e admiração pessoal pela história de vida de cada mulher que escolhi para ilustrar e nomear nossas colaboradoras.

A seguir, discorro brevemente sobre um resumo bibliográfico da história de vida de cada uma delas utilizando como fonte a Wikipedia. Apenas na biografia da Johanna, os dados foram consultados no site da EMBRAPA.

**FIRMINA.** Firma dos Reis- Nascida em 11 de outubro de 1822, em São Luís do Maranhão. Ela é conhecida como a primeira mulher negra (e nordestina) a conseguir

publicar um romance na América Latina. O livro escrito por Maria Firmina é “Úrsula”, com a primeira edição lançada em 1859.

**BERTHA.** Bertha Lutz- Filha de um cientista e uma enfermeira se formou no curso de ciências da Universidade de Sorbonne, em Paris, e, em 1919, foi a segunda mulher a se tornar funcionária pública no Brasil, ao ser aprovada em um concurso do Museu Nacional, no RJ. Especializada em anfíbios, Bertha Lutz foi professora por mais de 40 anos da instituição, e também teve grande participação nos movimentos feministas no Brasil no início do século XX, como a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que liderou a campanha pelo voto das mulheres no país, conquista alcançada em 1932. Quatro anos depois, assumiu mandato de deputada federal.

**CAROLINA.** Carolina Martuscelli Bori. Formou-se em pedagogia pela USP em 1947, entrando na universidade antes da existência dos cursos de psicologia no país. Aprofundou os estudos na área nos EUA, e, aos 30 anos, concluiu o doutorado no Brasil. Carolina Bori foi pioneira do estudo da psicologia no país, e defendeu a regulamentação da profissão nos anos 60. Também participou da fundação da Sociedade Brasileira de Psicologia e do programa de pós-graduação do Instituto de Psicologia da USP, coordenado por ela por 15 anos.

**ENEDINA.** Enedina Alves Marques - foi a primeira mulher negra a se formar em engenharia no Brasil. Nascida em 1913, de família pobre, ela cursou engenharia e se formou aos 30 anos no Instituto de Engenharia do Paraná (IEP).

**VIVIANE.** Viviane dos Santos Barbosa- A baiana Viviane dos Santos Barbosa cursou bacharelado em engenharia química e bioquímica pela Delft University of Technology, na Holanda, e se formou em mestre em nanotecnologia na mesma instituição. Ela cursou química industrial por dois anos na Universidade Federal da Bahia, mas, nos anos 90, decidiu ir para Holanda. Lá desenvolveu uma pesquisa com catalisadores (que aceleram reações) através da mistura de Paladium e Platina. O projeto foi premiado em 2010, durante a conferência científica internacional, na cidade de Helsinki, na Finlândia, onde competiu com outros 800 trabalhos.

**SONIA.** Sonia Guimarães- Sonia sonhava em ser engenheira, mas foi em sua última opção do vestibular, em 1970. Na época, ela prestou física no Mapofei, um vestibular criado em 1969 para a área de exatas nas universidades Instituto Mauá de Tecnologia, na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) e na Faculdade de Engenharia Industrial (FEI), e se apaixonou. Hoje, Sonia é a primeira negra brasileira doutora em física pela University of Manchester Institute of Science and Technology e compõe, há 24 anos, o corpo docente do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). Ela atua na área de física aplicada, com ênfase em Propriedade Eletrônicas de Ligas Semicondutoras Crescidas Epitaxialmente, e já conduziu pesquisas sobre sensores de radiação infravermelha.

**MARIELLE.** Marielle Franco da Silva- conhecida como Marielle Franco (Rio de Janeiro, 27 de julho de 1979 – Rio de Janeiro, 14 de março de 2018), foi uma socióloga e política brasileira. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020, durante a eleição municipal de 2016, com a quinta maior votação. Marielle defendia o feminismo, os direitos humanos, e criticava a intervenção federal no Rio de Janeiro e da Polícia Militar, tendo denunciado vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes. Em 14 de março de 2018, foi assassinada a tiros junto de seu motorista, Anderson Pedro Mathias Gomes, no Estácio, Região Central do Rio de Janeiro. Franco foi executada com três tiros na cabeça e um no pescoço, por volta das 21h30min de 14 de março de 2018, quando também foi assassinado Anderson Pedro Mathias Gomes, motorista do veículo em que a vereadora se encontrava.

**CONCEIÇÃO.** Conceição Evaristo- Conceição nasceu em uma comunidade da zona sul de Belo Horizonte, vem de uma família muito pobre, com nove irmãos e sua mãe, ela se mudou jovem para um lugar um pouco melhor e teve que conciliar os estudos trabalhando como empregada doméstica, até concluir o curso normal, em 1971, já aos 25 anos. Mudou-se então para o Rio de Janeiro, onde passou num concurso público para o magistério e estudou Letras na UFRJ. Suas obras, em especial o romance Ponciá Vicêncio, de 2003, abordam temas como a discriminação racial, de gênero e de classe. A obra foi traduzida para o inglês e publicada nos

Estados Unidos em 2007. Atualmente leciona na UFMG como professora visitante. Conceição Evaristo é militante do movimento negro, com grande participação e atividade em eventos relacionados a militância política social.

1. **PETRONILHA.** Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva- tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Em 21 de março de 2011 foi admitida, pela Presidenta da República Dilma Rousseff , na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à educação no Brasil. Em junho 2010 foi indicada como Somghoy Wanadu-Wayoo, ou seja, conselheira integrante do Conselho do Amiru Shonghoy Hassimi O. Maiga, chefe do Povo Songhoy, no Mali. É Professora Titular em Ensino- Aprendizagem - Relações Étnico-Raciais, docente junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas-UFSCar, na condição de professora sênior.
2. **SÔNIA.** Sônia Guajajara- Sônia Bone de Souza Silva Santos, nome civil de Sônia Bone Guajajara OMC (Terra Indígena Arariboia, Maranhão, 06 de março de 1974) é uma líder indígena brasileira. É formada em Letras e em Enfermagem, especialista em Educação especial pela Universidade Estadual do Maranhão.[6] Recebeu em 2015 Ordem do Mérito Cultural. Sua militância em ocupações e protestos começou na coordenação das organizações e articulações dos povos indígenas no Maranhão (COAPIMA) e levou-a à coordenação executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) antes disso ainda passou pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). No dia 3 de fevereiro de 2018, Sônia Guajajara foi lançada como pré-candidata a vice-presidente da república na chapa encabeçada por Guilherme Boulos, tornando-se a primeira pré-candidata de origem indígena à presidência da república. Sônia Guajajara tem voz no Conselho de Direitos Humanos da ONU e já levou denúncias às Conferências Mundiais do Clima (COP) e ao Parlamento Europeu.

- 3. KATEMARI.** Katemari Diogo da Rosa é graduada em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestra em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia, mestra em Science Education pelo Teachers College e doutora em Science Education pela Columbia University. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal da Bahia, onde coordena de área do PIBID Física. Tem experiência em pesquisa em ensino de física e formação de professoras e professores de física. Katemari parte de referenciais teóricos feministas, pós críticos e decoloniais. Seus interesses envolvem a pesquisa e a prática em ensino de física, formação de educadoras e educadores, física nas séries iniciais e discussões que envolvem as interseccionalidades de gênero, sexualidades, raça, etnia e status socioeconômico na construção e no ensino das ciências. A pesquisadora é integrante da Sociedade Brasileira de Física, onde atua como membro do Grupo de Trabalho de Minorias na Física e representante da região Nordeste na Comissão de Ensino de Física. Também é sócia da American Physical Society, atuando como membro do Comitê Executivo do Forum on the History of Physics (2018-2021). Katemari faz parte da American Association of Physics Teachers, na qual integra o Committee for International Physics Education (2018- 2021). Além disso, a pesquisadora é membro da National Organization of Gay and Lesbian Scientists and Technical Professionals (NOGLSTP) e da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN).
- 4. MARGARETH MEE.** Margaret Ursula Mee (Chesham, 22 de maio de 1909 — Seagreve (Leicestershire), 30 de novembro de 1988) foi uma artista botânica inglesa que se especializou em plantas da Amazônia brasileira . Estudou arte na "St. Martin's School of Art", no "Centre School of Art" e na "Camberwell School of Art" em Londres, recebendo o diploma de pintura e design em 1950. Mudou-se para o Brasil com Greville, seu segundo marido, em 1952 para ensinar arte na Escola Britânica de São Paulo (conhecida como Saint Paul's School[1]), tornando-se uma artista de botânica pelo Instituto de Botânica de São Paulo em 1958, explorando a floresta tropical e mais especificamente o estado do Amazonas, a partir de 1964, pintando as plantas que viu e colecionando algumas para posterior ilustração. Criou quatrocentas pranchas de ilustrações

em guache, quarenta sketchbooks e quinze diários. Mee morreu na Inglaterra em 1988 em um acidente de automóvel[2]. Em sua honra foi fundada a "Margaret Mee Amazon Trust", organização para educação e para a pesquisa e conservação da flora amazônica, promovendo intercâmbio para estudantes de botânica e ilustradores de plantas brasileiros que desejam estudar no Reino Unido ou conduzir pesquisa de campo no Brasil.

5. **JOHANNA DÖBEREINER.** Johanna Döbereiner nasceu em Aussig, Checoslováquia, numa região cuja língua era o alemão. Seu pai, que era físico-químico, mudou-se com a família para a capital quando Johanna ainda era pequena, e foi professor de Química na Universidade de Praga. Era também proprietário de uma pequena fábrica de produtos químicos de uso na agricultura. Ao chegar ao Brasil, em 1951, a doutora Johanna começou a trabalhar no Laboratório de Microbiologia de Solos do antigo DNPEA, do Ministério da Agricultura. Em 1957 era pesquisadora assistente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, em 1968, pesquisadora conferencista. Entre 1963 e 1969, quando poucos cientistas acreditavam que a fixação biológica de nitrogênio (FBN) poderia competir com fertilizantes minerais, Johanna Döbereiner iniciou um programa de pesquisas sobre os aspectos limitantes da fixação biológica de nitrogênio (FBN) em leguminosas tropicais. O programa brasileiro de melhoramento da soja, iniciado em 1964, foi influenciado – como tantas outras pesquisas nas regiões tropicais – pelos trabalhos de Johanna Döbereiner, tendo representado, na época, uma quebra de paradigma.
  
6. **MARIE CURRIE.** Marie Skłodowska Curie (Varsóvia, Reino da Polônia, 7 de novembro de 1867 — Passy, Alto Savoy, 4 de julho de 1934) foi uma cientista e física polonesa naturalizada francesa, que conduziu pesquisas pioneiras em todo o mundo no ramo da radioatividade. Foi a primeira mulher a ser laureada[2] com um Prêmio Nobel e a primeira pessoa e única mulher a ganhar o prêmio duas vezes. A família Curie ganhou um total de cinco prêmios Nobel. Marie Curie foi a primeira mulher a ser admitida como professora na

Universidade de Paris. Em 1995, a cientista se tornou a primeira mulher a ser enterrada por méritos próprios no Panteão de Paris. Nascida Maria Salomea Skłodowska em Varsóvia, no então Reino da Polônia, parte do Império Russo. Estudou na Universidade Floating, em Varsóvia, onde começou seu treino científico. Em 1891, aos 24 anos, seguiu sua irmã mais velha, Bronislawa, para estudar em Paris, cidade na qual conquistou seus diplomas e desenvolveu seu futuro trabalho científico. Em 1903, Marie dividiu o Nobel de Física com o seu marido Pierre Curie e o físico Henri Becquerel. A cientista também foi laureada com o Nobel de Química em 1911. As conquistas de Marie incluem a teoria da radioatividade (termo que ela mesma cunhou), técnicas para isolar isótopos radioativos e a descoberta de dois elementos, o polônio e o rádio. Sob a direção dela foram conduzidos os primeiros estudos sobre o tratamento de neo plasmas com o uso de isótopos radioativos. A cientista fundou os Institutos Curie em Paris e Varsóvia, que até hoje são grandes centros de pesquisa médica. Durante a Primeira Guerra Mundial, fundou os primeiros centros militares no campo da radioatividade.

## 5.1 Identidade e singularidade

Quadro 7 - Perfil identitário das professoras colaboradoras da pesquisa

COLABORADORAS DA PESQUISA	Faixa Etária (Anos)	Vínculo Profissional	1º. Gradação Pedagógica Instituição	2º. Gradação Instituição	Pós Gradação Instituição	Tempo de Experiência na Educação Infantil (Anos)
VIVIANE	60	EFETIVA	PRIVADA	PRIVADA (ARTES)	PRIVADA	30 ANOS
JOHANNA	66	EFETIVA	PRIVADA	PRIVADA (DIREITO)	PRIVADA	17 ANOS
CAROLINA	66	EFETIVA	PRIVADA	PRIVADA (ARTES VISUAIS)	PRIVADA	10 ANOS
MARGARET	55	EFETIVA	PUBLICA	NAO	PRIVADA	25 ANOS
PETRONILHA	22	EFETIVA	PRIVADA	NAO	PRIVADA	16 ANOS
BERTHA	40	EFETIVA	PUBLICA	NAO	PRIVADA	18 ANOS
MARIE	40	EFETIVA	PRIVADA	NAO	PRIVADA	17 ANOS
CONCEIÇÃO	93	EFETIVA	PRIVADA	NÃO	PRIVADA	3 ANOS
FIRMINA	55	EFETIVA	PUBLICA	NAO	PRIVADA	15 ANOS
KATEMARI	77	EFETIVA	PRIVADA	PRIVADA (LETRAS)	PRIVADA	10 ANOS

ENEDINA	5	3	EFETIV A	PRIVA DA	NAO	PRIVA DA	12 ANOS
SONIA	5	3	EFETIV A	PRIVA DA	NAO	PRIVA DA	9 ANOS
MARIELLE	2	3	EFETIV A	PRIVA DA	NAO	PRIVA DA	3 ANOS
SONIA GUAJAJARA	2	3	EFETIV A	PRIVA DA	NÃO	PRIVA DA	6 ANOS

**Fonte:** Acervo da autora

Das **quatorze (14)** colaboradoras desse estudo, **todas** são contratadas em regime de trabalho efetivo, sendo concursadas e estáveis na Rede Municipal. A média de idade dessas colaboradoras é de 40 anos, sendo que a mais nova entre as participantes declara ter 32 anos e a mais velha entre todas declara ter 60 anos. São profissionais experientes tanto pessoal, quanto profissionalmente e que apresentam um quadro estável de trabalho, permitindo a nossa análise um olhar expressivo de seus saberes, já consolidados a um tempo significativo (PIMENTA, 1999).

Como já apresentado em outras pesquisas (ASSIS, 2007, KISHIMOTO, 1999, ONOFRE, TOMAZZETTI E MARTINS, 2017), a incidência de atuação nessa faixa etária são de mulheres, como pudemos observar no quadro 7, marcadas por um saber ser e saber fazer resultante 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, portanto, incorporam e constituem a sua identidade e, conseqüentemente os saberes que mobilizam para ensinar (TARDIF, 2000).

Sobre a formação inicial dessas professoras, **quatorze (14)** delas, todas cursaram anteriormente o **magistério** e possuem Curso Superior em **Pedagogia**. O que revela um perfil de docentes com nível superior e com a experiência técnica do magistério que, acreditamos, representar, um olhar sob diversas óticas sobre a docência na educação infantil no desenvolvimento de ações mais pontuais e mais investigativas de acordo com o grau de envolvimento de cada professora em seus cursos de formação.

Ainda sobre os dados de formação inicial das participantes essas se formaram em nível superior entre os anos de 1980 a 2015 com uma grande concentração de conclusões em curso de Pedagogia entre os anos de 2005 a 2010. A grande maioria,

**onze (11)** participantes, se formaram em **Instituições Privadas** de ensino Superior, e apenas **três (3)** participantes representando tiveram formação em nível superior em **Universidades Públicas**. Poucas dessas professoras relatam ter participado durante sua graduação de Grupos de Estudos e Iniciação Científica, bem como se envolveram com Projetos de Extensão Universitária.

Sobre essa questão, é importante destacar que os saberes da formação estiveram mais alicerçados aos saberes curriculares e disciplinares (TARDIF, 2000, GAUTHIER, 1998), devido a grande maioria revelar ter cursado a graduação em instituições de ensino privado e terem participado de forma tímida de grupos de pesquisas e atividades extensionistas. No entanto esse dado, em momento algum nos remete a desvalorização dessas profissionais, mas revela um perfil identitário de professores pouco experientes no campo da pesquisa e da investigação sobre o campo profissional em que atuam durante a formação inicial.

Desse grupo de profissionais, **quatro (4)** possuem também uma **segunda graduação**, sendo que **todas** realizadas em **Instituições Superiores Privadas** nas diversas áreas como: Artes (2), Direito (1) e Letras (1).

Na busca por **formação continuada**, nas trajetórias sobre a formação em nível de **pós-graduação**, as participantes respondem unanimidade, **todas (14)**, relatam terem realizado Cursos Lato-sensu de (**Especialização**) sendo que desse total, todas cursaram essas especializações em **Instituições Privadas**, e nenhuma em **Instituições Públicas**. Essas especializações foram feitas em sua maioria em cursos à distância ou semipresenciais abarcando diferentes temas como: Alfabetização e letramento, Educação Especial, Gestão Ambiental, Psicopedagogia, Ludo pedagogia, Gestão Escolar, e em nenhum caso em Educação Infantil. Das quatorze (14) professoras que cursaram especializações, apenas uma possui mais de um curso *Lato-sensu*.

Acreditamos que a ausência da pesquisa na formação inicial conduziu essas profissionais a busca pela formação continuada, por meio das especializações, visando aprofundamento na área de atuação. O que revela a preocupação com o desenvolvimento profissional docente e com o entendimento sobre discussões e desafios que se apresentam no contexto de trabalho. Os cursos frequentados pelas professoras remetem a questões emergenciais, promovidas pelas políticas públicas e pelas cobranças sociais no que tangem a inclusão, a questão ambiental, a

alfabetização, as dificuldades de aprendizagem e do campo da educação infantil. Portanto, revelam um perfil de docentes preocupadas com a atuação e a necessidade de conhecimentos e saberes pedagógicos que supram lacunas formativas visando a atualização profissional.

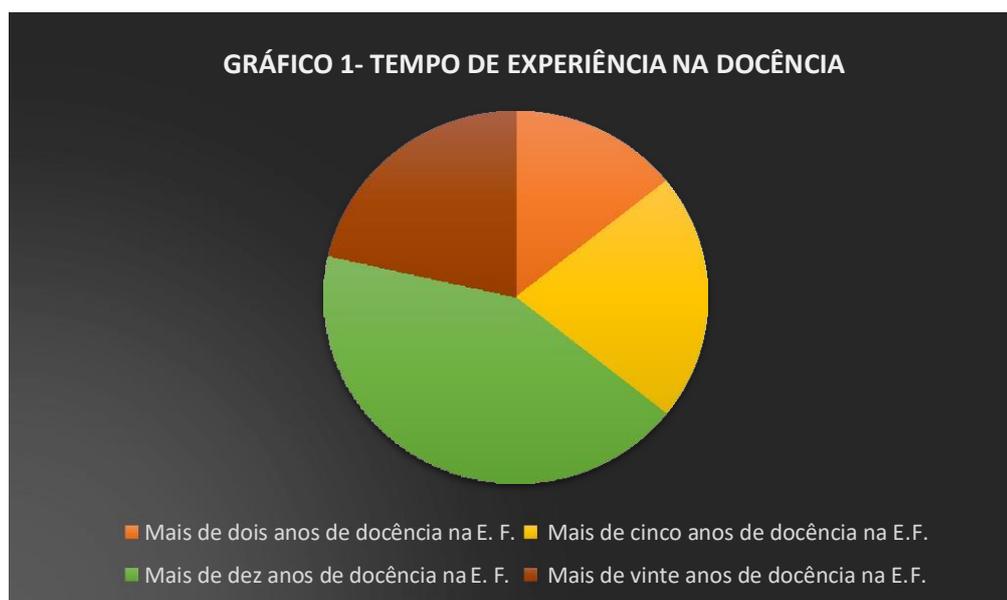
O estudo revela também o reflexo da grande expansão de empresas privadas que acabaram dominando o setor educacional e formam o maior contingente de professores que estão no mercado de trabalho. Em nossa realidade municipal, mesmo tendo próximas três universidades públicas (UFSCar São Carlos, UNICAMP Campinas e UNESP Rio Claro), com ofertas desses cursos de licenciaturas e pós-graduação apontados nos dados, na região estudada em sua grande maioria, os profissionais são formados por instituições mantidas pela iniciativa privada. Sobre essa informação cabe questionar o porquê do distanciamento da universidade pública e a procura desenfreado por cursos em instituições privadas que certa forma oferecem um custo alto de investimento financeiro para um setor que sofre pela desvalorização com os baixos salários.

Já sobre a formação em **Pós-Graduação strictu-sensu** na modalidade Mestrado, **nenhuma** das professoras declaram ter cursado **Mestrado Acadêmico** ou **Mestrado Profissional**. Também sobre o interesse em participar ou buscar cursos de **formação continuada** de curta duração, **todas(14)** professoras indicam ter frequentado cursos na modalidade de aperfeiçoamento e projetos de extensão universitária, em sua maioria oferecidos pela UNESP- Rio Claro ou também pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e outras instituições Públicas e Privadas de formação, nas diversas áreas como: Relações étnico-raciais, Contação de histórias, Libras, Musicalização, Educação Infantil, Formação de Conselheiros Escolares, Letramento, Jogos e brincadeiras, Formação de Professores, etc.

Os cursos, embora de curta duração, acabam por promover a possibilidade de um repensar sobre as práticas profissionais e oferecem mecanismos rápidos para as práticas pedagógicas, por meio de atividades, troca de experiências, materiais e até mesmo a possibilidade de reflexão e transformação na postura e mentalidade das docentes que não optam por buscar outros caminhos para a formação continuada. Possibilidade de estar presente em diferentes espaços, com diferentes grupos acaba por impulsionar mudanças significativas na ação cotidiana e criar, em alguns momentos uma identidade de grupo (NÓVOA, 1999), fortalecendo a categoria.

As participantes dessa pesquisa são docentes que já tem uma bagagem de experiência profissional de no mínimo **três anos de atuação na área de Educação Infantil** com uma média de **quinze (15) anos de atuação**, e **duas (2)** delas já acumulando experiência com **mais de vinte (20) anos de docência** nesta etapa, como podemos observar pelos seguintes gráficos:

**Gráfico 1 - Tempo de experiência na docência**



**Fonte:** Elaboração da autora, 2019

Como já pontuamos, anteriormente, os saberes da experiência (TARDIF, 2000) são extremamente relevantes, nessa investigação, ao analisar o perfil identitário dessas professoras que atuam há mais de dez anos na docência.

Por meio da escrita, as professoras se apresentaram em um contexto de história de vida e se posicionaram como pessoas e profissionais, demonstrando suas satisfações ou insatisfações em relação ao contexto da educação infantil e à sua constituição profissional.

A forma como, cada uma se apresenta, é singular, e demarca as suas individualidades e singularidades, bem como, a sua maneira de descrever sobre si e sobre sua escolha profissional.

Eu já era professora de artes, já era uma arteira da vida. Desde pequena, adorava subir em árvores, andar descalça, pescar com o meu pai. Cresci e me encontrei na pintura, costura, a arte sempre foi meu refúgio. Com mais idade, sinto que posso resgatar o que vivi na infância com as crianças hoje em dia, me considero muito brincante. (Professora Viviane)

Eu tive uma infância tradicional, brincadeiras na rua, mas pais bem rígidos. Muitas regras, muita obediência. Me formei primeiramente em direito e levei um tempo para decidir que iria lecionar na Ed. Infantil. Optei pela Educação Infantil porque acredito que ela é a base, o início de tudo. As crianças me ajudam, diariamente, a ser menos rígida, a tirar um pouco as cracas que minha educação rígida e o direito me formaram. Cada dia é diferente, a Educação Infantil é muito dinâmica, isso transforma o coração da gente também! ( Professora Johanna)

Gosto de trabalhar nessa escola, só trabalhei aqui desde que iniciei, esses pés de fruta muito me lembram do sítio dos meus avôs. Acho que a infância é a mais pura fase do ser humano, acho que foi isso que fez com que eu escolhesse essa etapa e não saísse mais dela. Às vezes é bastante exaustivo fisicamente, mas acho difícil não abrir um sorriso que seja por dia. (Professora Carolina)

Fui uma criança criada com muitas regras, com muitas formas de agir já determinadas pelo meu pai. Meu pai era super bravo... Era da polícia, e então a gente tinha muitas regras para as coisas; e eu não podia fazer assim, bagunçar da mesma forma que uma criança normal faz. Às vezes acho que reproduzo isso com eles, mas sempre me polio. Sempre tento fazer diferente. A Educação Infantil é essa oportunidade. (Professora Margareth)

Minha infância foi um pouco problemática. Eu era uma criança muito pobre e muito feliz, que brincou muito na rua, brincou muito de “pega pega”, “esconde esconde”, soltou pipa, mãe da rua e todas as brincadeiras que hoje praticamente não se brinca mais”. Tento resgatar isso com os meus alunos hoje em dia. (Professora. Petronilha)

Bom, eu sou a filha mais velha e de pais separados. Isso já foi um pouco difícil, ser assim. Somos eu e a minha irmã, filhas dessa união. Meu pai teve outra família, mas minha mãe só teve nós duas e nossa vida não foi muito fácil, mas sempre nutri carinho por crianças, gosto de estar com elas, por isso decidi estar na E. I. (Professora Bertha)

Eu improvisava uma escolinha, uma sala de aula, minha lousa era a porta. Daí eu pegava meu irmão e meus primos como alunos, dava folhas para eles e sentava todo mundo no chão; eu dava lápis pra eles. E ali eu era a professora, ali eu sempre me realizava. Eu sempre gostei de ensinar. (Professora Marie)

Eu não queria ser professora. Na verdade, não foi uma opção. Isso aí foi uma imposição... porque nós somos em três irmãs e tem o meu irmão, e a minha mãe gostaria que uma fosse (professora), mas elas não se interessaram por nada, e então sobrou uma: fui eu. (Professora Conceição)

Minha mãe sempre trabalhou, desde meus sete meses de vida. Meu pai era alcoólatra, ele sempre teve problema com álcool. Então, assim, minha mãe sempre apanhava dele. Eu me lembro que minha mãe trabalhava em hospitais, e trabalhava aos domingos também. De domingo eu que cuidava da casa, do meu irmão, eu que cozinhava, lavava. Minha infância foi triste, não

tive muitos brinquedos, não saía muito para passear. Minha mãe trabalhando, meu pai saía pro bar e eu assumia tudo em casa, aos domingos. Chegou uma época que minha mãe tinha dois empregos. Ela trabalhava a noite no hospital e de dia fazia algumas faxinas em casas. E desde os meus nove anos eu cuido do meu irmão. Desse cuidado, achei que seria boa em cuidar de crianças, foi quando decidi que iria dar aulas. (Professora Firmina)

Meu pai sempre quis que eu investisse na carreira do magistério. Na época que eu era mais nova, estava na moda montar escolinhas, e ele sempre pensou em montar uma escolinha pra mim. Pra mim a educação era meio que já naturalizada em casa, o dom, e eu queria buscar uma outra coisa. (Professora Katemari)

Eu não pensava em ser professora. Aliás, alguns momentos sim, naquelas brincadeiras de criança, aí sim eu pensava: “Ah, eu vou ser professora! (Professora Enedina)

Minha mãe queria que eu fizesse magistério, e com o magistério estava garantido, e ela já me via como pró. Ela sempre achou bonita a profissão professora e ela achava que, pelo menos eu acho, que a muitos anos atrás, quando o professor era professor com P maiúsculo, era valorizado, eu acho que aquilo ficou muito na mente dela, e talvez ela achasse que eu fosse ter, assim, o mesmo valor com o cargo de professor que era valorizado lá nos anos passados. (Professora. Sonia)

Eu embarquei porque queria ser independente da minha mãe. Eu sempre quis comprar minhas coisas com meu dinheiro. Então eu prestei o concurso, passei. E como nós fazíamos a mesma coisa que o professor, nós lutamos e passamos para professora. (Professora Marielle)

Eu sempre gostei de crianças, brincava muito de ensinar quando pequena. Como minha mãe e minha avó foram professoras, meio que essa já era um destino traçado para o meu futuro. (Professora Sonia Guajajara)

As marcas das trajetórias das histórias de vida de cada professora, trazendo elementos que constituem a identidade como professora de Educação Infantil, apontam para diferentes percursos e marcas vivenciadas ao longo do percurso pessoa e revelam a forma de ser, agir e pensar de cada profissional analisada. A dimensão pessoal é tão importante na docência quanto a dimensão profissional, pois antes do “fazer” há um “ser” movido por um conjunto de saberes provenientes da constituição pessoal de cada professor (TARDIF, 2000; NÓVOA,1992). Nóvoa (2009), ao referir-se à formação de professores, observa que é preciso considerar as dimensões pessoais da formação docente, como podemos observar:

[...] temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se

preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 38).

Ainda sobre o conceito de identidade, o autor pontua:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 15).

Iniciar a discussão dos dados, apontando para o perfil identitário das professoras colaboradoras é fundamental para o exercício de reflexão de como se constitui de forma subjetiva e singular à docência e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional permeado por diferentes dimensões e especificidades, mobilizados por saberes e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo (TARDIF, 2000; NÓVOA, 1992).

Como pudemos observar a identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”, mas sim um lugar de construção do modo de ser e de estar na profissão (Nóvoa (1992, p.34).

## **5.2 Formação inicial e continuada**

Acerca das questões levantadas em relação à formação, poucas participantes da pesquisa comentaram sobre a questão de considerarem haver possíveis lacunas na formação, porém entre as 14 (catorze) respostas dadas aparecem relatos referentes à falta de estudos voltados para a prática com crianças pequenas e temáticas que não abordam discussões na área da educação infantil.

Das colaboradoras, doze (12) professoras consideram que os seus cursos de formação inicial não proporcionaram base para a prática na atuação na Educação Infantil. Muitos dos comentários continuam pontuando sobre o foco maior do curso ser voltado para o ensino fundamental e o campo da gestão escolar. Também foi pontuado nas respostas, o fato da formação inicial estar muito atrelada às questões teóricas acadêmicas e distante da realidade prática. Como podemos observar no relato a seguir:

Não aprendi nada sobre brincadeiras, jogos, interações, acredito que os cursos deveriam investir mais nestas questões. A gente reproduz e tenta

resgatar o que aprendemos durante a nossa infância, como professora eu sei observar os aspectos pedagógicos disso. Mas em nenhuma pós aprendemos o que a cantiga X vai desenvolver de aspecto Y numa criança de três anos, por exemplo. (Professora Sonia Guajajara)

Os resultados de um estudo realizado por Tardif (2002) mostram a valia da história de vida dos professores, especificamente de sua socialização escolar, referente tanto a escolha, tanto a trajetória e ao estilo de ensino quanto à correlação afetiva e personalizada no trabalho.

Também é salientado que os saberes profissionais dos professores são plurais e temporais, obtidos por meio de processos de socialização e aprendizagem que fizeram e fazem parte de suas vidas e da carreira.

Nesse sentido de reflexão, considera-se importante para o professor investir na análise do saber e como a mesma acontece dentro do contexto formal de educação, assim como o processo de ensino e seu funcionamento, a fim de um entendimento mais apurado que compreenda a essência e o papel político de sua prática.

Em relação às contribuições e os saberes adquiridos no curso de formação inicial para atuação na Educação Infantil, das quatorze professoras entrevistadas, apenas uma, difere nas respostas. Como é possível notar pelos relatos:

Na faculdade a gente aprendeu apenas a teoria, chega na prática, é outra coisa, nada que está nos livros está no chão da escola. Na minha época precisei fazer CEFAM, que na minha opinião, prepara melhor que a faculdade. Mas, o “bruto” mesmo, a gente aprende é na raça. (Professora Viviane)

Fiz Magistério e depois Pedagogia. Magistério aprendi mais, mas acho que me serve mais para alfabetizar. Educação Infantil é mais mão na massa. Cantar musiquinhas, trocar fralda, aguentar os choros e dar muito colo, isso jamais estará nos livros. (Professora Carolina)

Nossa, ainda me sinto perdida na Educação Infantil! Quando cheguei, não sabia absolutamente nada dos trâmites burocráticos, esse foi o meu maior desafio do que lidar com as crianças em si. Aprendi com o apoio das colegas e ajuda da coordenação. Senti que não fui preparada na faculdade para isso. Acho que também executamos o papel de tudo menos de professor, psicólogo, cuidador, as vezes a gente precisa sambar para conseguir uma parceria com a família. A gente não estuda isso nas aulas de sociologia na faculdade. (Professora Marielle)

Nota-se que há uma incidência na questão da dicotomia Teoria x Prática. Ressalta-se que nossa posição não é a de julgar as professoras colaboradoras desta pesquisa, mas sim, ter um olhar cuidadoso para questões que são trazidas à tona em seus relatos, para que assim possamos trazer reflexões profícuas para o objetivo posto nesta pesquisa. O único relato que difere dos demais é:

Na minha graduação precisei ler textos bastantes densos. Alguns esclarecedores, outros, demasiados. Sou da opinião que os estudos nos servem de base sim, mas, depois de quase 20 anos na Educação Infantil, acredito que o jeito acadêmico precisa de uma reforma. Muitas questões são bem distantes. Sei que tenho base teórica graças a Pedagogia para refletir no meu profissional, mas ela não é o suficiente, e, muitas vezes, ela está distante da nossa realidade cotidiana. (Professora Bertha)

Percebe-se pelas descrições que, de todas as professoras colaboradoras, apenas uma evidência que houve uma importância da sua formação inicial. Quase que de maneira unânime, há a repetição do entendimento de que o estudo teórico é antagônico com o da prática. Apenas a professora Bertha salienta que sua base teórica é o que sustenta o seu fazer, no entanto, salienta de um possível distanciamento.

Conforme Tardif (2002), os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: no os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e construídas de conhecimentos proposicionais e quando vão atuar na prática, constatam que esses conhecimentos não se aplicam bem na realidade escolar. Ainda em concordância com este autor, os problemas fundamentais são relacionados a fragmentação das disciplinas que funcionam como unidades fechadas regida por conhecimento e não pela ação e também o fato de não considerar o aluno em suas crenças e representações anteriores ao ensino.

Tardif (2000) referência os Estados Unidos, que realizou como primeira tarefa a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores e como esses utilizam em diferentes contextos.

Neste aspecto, é possível afirmar, por meio do respaldo nos relatos das professoras colaboradoras, que os cursos de formação docente, sobretudo na formação específica para a Educação Infantil, que os cursos de formação inicial ainda são incipientes às necessidades da prática desenvolvida nas escolas. Há de ressaltar que, das quatorze narrativas, apenas duas são provenientes de universidades públicas. Uma delas é que fora ressaltada. Pertinente observar também, que em todas as narrativas, as professoras destacam práticas que são específicas da Educação Infantil, como trocar fraldas, dar colo, amenizar choros, etc.

Pimenta (1999) menciona a necessidade de unir os contextos da prática nas formações dos professores, o texto se refere a formação em nível de magistério,

porém também de muita valia para as discussões da formação em nível superior, dessa forma:

(...) na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência. Isto é, tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes. O que implica ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar (que educação infantil é necessária e porquê, que escola e que professores são necessários e com quais conhecimentos e habilidades) que dê suporte aos instrumentos de captação e análise do real existente, para conhecê-lo nas suas determinações e possibilidades para a instauração do novo (resultante do confronto entre o ideal – a realidade que se quer; e o real - o existente). (PIMENTA, In. BRASIL, 1999, p.44)

De acordo com Kishimoto (2005) a formação inicial não viabiliza o tratamento de concepções sobre criança, infância, conceitos e práticas no campo da educação infantil, nem mesmo práticas e formas de gestão e supervisão, de creches e centros infantis.

Para essa autora, formação continuada e em contexto, tem forte potencial para abordar as “concepções e práticas integradas”, pois “[...] possibilitam a compreensão da criança como ser ativo, portador de identidade e de cultura, que se distinguem da abordagem de áreas disciplinares [...]” (KISHIMOTO, 2005, p. 183) e que não são contempladas na formação inicial.

Complementando essas afirmações de Nóvoa (2009) as universidades precisam criar um “terceiro lugar” para formar professores, aproximando as discussões acadêmicas, com as práticas vivenciadas nas escolas e na comunidade, visando suprir essa lacuna formativa, historicamente, instaurada ao longo de décadas.

Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade e a “cidade”, ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assumam como “escolas formadoras”. A intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propícios à formação dos jovens professores. Este terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas. Para isso, é necessário celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da universidade e, depois, com a “cidade”, através de uma rede de escolas parceiras.

Juntar universidades e escolas implica que umas e outras estejam dispostas a colaborar e a transformar-se, construindo processos de formação diretamente

articulados com a pedagogia, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Nesta “casa comum” prepara-se, ao longo da formação inicial, o tempo entre-dois, de indução profissional, uma vez que os licenciandos têm uma relação sistemática e regular com as escolas e com os seus futuros colegas, criando assim as bases para uma transição harmoniosa entre o tempo de formação e o tempo da profissão (NÓVOA, 2009, p. 203- 204).

Para Nóvoa (2009), a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente e, por isso a necessidade de se pensar em formas de articular esses dois extremos, o que o autor denomina de “tempo entre-dois”. Segundo o autor,

não é possível ocorrer uma boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas. Por isso, quis chamar a atenção, ao longo deste ensaio, para a relação entre a formação e a profissão e, em particular, para o período entre a formação e a profissão. É neste tempo entre-dois que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal. Uma nova concepção da formação de professores deve privilegiar este tempo entre-dois, a indução profissional, através da residência docente ou de outras iniciativas, um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente. Para o fazer, é imprescindível construir sínteses e alternativas que nos permitam escapar a dicotomias e binarismos (NÓVOA, 2009, p. 207).

No tocante à formação continuada, todas as catorze (14) colaboradoras possuem especialização Lato Sensu em instituições privadas. No entanto, é unânime as narrativas de que o enfoque desses cursos também é maior para a perspectiva do ensino fundamental, como podemos observar:

*Eu gostaria muito de fazer uma formação no brincar heurístico. Mas, muito dificilmente encontramos pós acessível em tempo e dinheiro com tais temáticas. Por uma questão óbvia de progressão salarial, optei pela pós em alfabetização. (Professora Marielle)*

Eu fiz a pós pensando mais nas questões de facilidade na remoção e financeira. Não tem temas que falam da infância, do brincar, do cuidar à distância. A maioria tem uma abordagem da psico. (Professora Enedina)

Dos relatos constata-se que as formações específicas para a Educação Infantil são dos cursos oferecidos pela parceria da Secretaria Municipal de Educação do município em parceria com a UNESP. O que demonstra que a universidade vem trabalhando em prol a superação da dicotomia existente entre universidade e rede.

De acordo com Onofre, Tomazzetti e Martins (2017) a formação continuada oferece subsídios importantes para a docência, suprindo, muitas vezes, as lacunas da formação inicial. Nesse processo a colaboração com a universidade é fundamental, pois permite um repensar em conjunto, ressignificando conceitos, ações e saberes que impactam na identidade individual e coletiva do grupo.

No entanto não podemos esquecer, assim como afirmam as autoras que esse é um processo complexo que ocorre ao longo da vida, no qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, sendo um processo que necessita de tempo para refazer identidades, para que o indivíduo se acomode em relação às inovações e assimile as mudanças (ONOFRE, TOMAZZETTI e MARTINS, 2017, p. 744).

Ainda no tocante à formação continuada, pertinente ressaltar que com a Lei nº 9394/96 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 67 afirma que os sistemas de ensino devem assegurar “V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

Também encontramos na Lei Municipal nº13889/2006 que organiza a educação pública municipal, no capítulo IX Das Jornadas de trabalho, em seu Art. 43. DFiz que “A jornada semanal dos docentes é constituída de horas de atividades com alunos e horas de trabalho pedagógico de forma coletiva e/ou individual, na escola ou em outros locais” (2006).

Temos como uma conquista os espaços e tempo dos HTPC Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, nos quais, entre outras demandas de cada escola, são momentos oportunos para ocorrerem formações conforme as demandas apresentadas por cada contexto das instituições. Esses momentos de HTPCs, no município estudado, ocorrem uma vez por semana com duração de duas horas aulas (50 min) semanais, posterior à jornada de trabalho.

Segundo Nóvoa (1992, 1999) a relação que os professores estabelecem no coletivo, são fundamentais para a formação de uma identidade de grupo, que assegurará a configuração da profissionalidade docente, instigando a nascimento de

uma cultura profissional no meio dos professores e de uma cultura organizacional no interior das

escolas. Neste sentido, acreditamos que o HTPC represente um dos espaços fundamentais para que esse processo ocorra.

As principais dificuldades na atuação como professoras de Educação Infantil e que foram pontuados pelas participantes da pesquisa estão relacionadas, com a grande quantidade de crianças por turma (uma base de 25 alunos), pela falta de reconhecimento social nas questões sobre importância da Educação Infantil por parte dos familiares e da sociedade em geral, colegas de trabalho e administração pública e também entraves encontrados nas questões sobre os espaços físicos das instituições. Podemos observar esta narrativa que diz:

Falta de compromisso por parte dos pais e de compromisso por parte dos políticos, que acham que nossa obrigação é apenas cuidar dos pequenos, que tratam a escola como depósito (Professora Viviane)

Aqui no município, eu percebo que a falta de cuidado físico das escolas dificulta muito nosso trabalho. Falta parque decente, falta espaço decente para melhor circularmos com as crianças. ( Professora Sonia)

Os relatos acima explicitam a questão da desvalorização, pelos pais e familiares das crianças, em relação ao trabalho das profissionais que atuam na Educação Infantil (ROSEMBERG, 2012). Esse descaso é somado a políticas incoerentes que tiram a voz do professor das decisões, colocando-os com “tecnocratas” do sistema, colaborando com a precarização e o desprestígio da área.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), os professores não são convidados a estudar em profundidade os conhecimentos que são chamados a reproduzir, nem as estratégias pedagógicas e seu significado. Tal movimento de exclusão docente, tem produzido no meio dos professores um mal-estar resultando em crises, por se verem negados como sujeitos que têm uma história de vida e de experiências, cerceando a autonomia e a reflexão da categoria. Diante do fato, os docentes vão deixando de se reconhecerem o seu papel e vão se tornando seres que apenas executam ações, muitas vezes destituídas de significados para si mesmos e também para aqueles com quem se relacionam, reproduzindo ideias, conceitos e práticas revestidas em pacotes educacionais e materiais padronizados impostos de baixo para cima. Não obstante a qualidade de alunos por sala, a falta de recursos e estrutura escolar, bem como, o excesso de trabalho complementam a proletarização de uma classe que,

historicamente, vem lutando para o reconhecimento de um trabalho que ainda não se efetivou

### 5.3 Profissionalidade Docente

Os motivos que levaram à escolha ou não para atuar na Educação Infantil são diversas. Ao serem questionadas sobre quais as principais motivações para essa escolha, em sua maioria as professoras descrevem que o mais importante fator é **gostar** de trabalhar com crianças pequenas. Pela **afinidade** com eles, por considerarem de grande **importância esse atendimento**, por ser **gratificante** o acompanhamento do desenvolvimento que ocorre em tão pouco tempo dessa faixa etária, pelo reconhecimento da **facilidade em propor atividades** para crianças sem os **conteúdos tradicionais**, para **conhecer e ter experiência** nesta etapa.

As atribuições de turmas para os docentes ocorrem aos finais de cada ano letivo, ao serem fechadas as matrículas realizadas para o ano seguinte e formadas as turmas de alunos, ocorrem em cada escola uma contagem de pontos para cada docente (denominada ficha cem), levando em conta critérios como formações, participações em cursos e eventos, publicações, tempo de docência na rede municipal e tempo de docência na mesma cede (denominado tempo de casa), faltas, atestados e abonadas, que são atribuídos pontos e que somados constituem a pontuação de cada docente. Seguindo os critérios de maior pontuação e idade, é elaborada uma lista de ordenação para escolha da turma que deseja atuar.

No tocante à **questão de escolha**, seis professoras comentaram que escolhem a Educação Infantil para atuar por **falta de outra opção**, em serem uma das últimas a escolherem turmas, seja por não haver outras vagas em outras turmas de crianças no período em que precisam trabalhar, ou em outros casos por serem contratadas como Professora de Educação Infantil e não podendo por uma questão contratual de trabalho, atuar em outras etapas como a da pré-escola.

Dessas seis colaboradoras, três relatam que, em um primeiro momento entraram em contato com a educação infantil por falta de opção, porém se encontraram e gostaram dessa fase agora permanecendo nela por esse motivo. Como podemos observar:

No começo eu me sentia bastante perdida, mas fui gostando, acho mais fácil, acho as crianças mais dóceis. (Professora Katemari)

Como eu era nova na rede, não tinha pontuação eu não conseguia ir para o fundamental aqui fiquei e aqui permaneço. Aprendi bastante, acho que aqui somos até mais livres para trabalhar.” (Professora Sonia Guajajara)

Hoje vejo que essa fase de desenvolvimento é a mais pura, é bem gratificante observar os primeiros aprendizados na escola. Antes eu tremia de escutar os choros na adaptação, agora até acho bonito e vejo minha importância e influência nos primeiros passos da autonomia deles. (Professora Carolina)

Em relação a opção pela docência, as professoras colaboradoras relatam formas de inserção mobilizadas por vários caminhos e perspectivas que vão desde o interesse a falta de escolha. No entanto, cabe destacar que segundo Pimenta (1999), a identidade das professoras que atuam nessa etapa educativa acaba por ser influenciada pelas determinantes históricas desse processo social, e que contemplam questões ligadas aos vínculos estabelecidos, ao comprometimento ético-político-pedagógico e a necessidade de formação com a faixa etária.

Esses fatores reforçados pelo senso de responsabilidade com as crianças acabam por gerar um “pertencimento” pela causa da educação infantil e um olhar mais sensível pelas crianças e pela ação de transformação social implicada no processo educativo (ONOFRE, TOMAZZETTI e MARTINS, 2017).

Nos relatos sobre a **relação com as crianças e com a infância**, as professoras descrevem ter um bom relacionamento, baseados principalmente em termos como **afetividade e respeito**, apareceram em muitos dos relatos. Também os termos como **cuidado, carinho e segurança** apareceram repetidas vezes em diferentes respostas entre as participantes. Como podemos observar em suas narrativas:

Divertida. Brinco, rolo, tenho muito afeto pelas minhas turminhas. (Professora Viviane)

Respeito antes de tudo, depois a segurança na relação com a família é primordial na Ed. Infantil. (Professora Bertha)

As crianças são muito afetuosas, os choros e berros são pedidos de carinho, na minha opinião, com sensibilidade, esse é o primeiro passo para uma relação boa com eles. (Professora Carolina)

Tento manter uma relação de respeito, entendendo as crianças como seres sociais.” (Professora Petronilha)

Com muito carinho e afeto, respeitando cada criança como um ser único. (Professora Enedina)

De acordo com Oliveira-Formosinho (2008), a profissionalidade docente, entendida a partir do olhar de educadoras da infância, envolve um trabalho integrado da educadora com as crianças, bem como os vínculos e sentimentos nas relações

estabelecidas. Ao atuarem, as professoras colocam em ação “seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 133).

Quando questionadas sobre como se constitui a relação entre as participantes da pesquisa com **outras profissionais** que dividem a mesma sala e outras pares do contexto escolar, foram relatados que em geral as relações são muito boas, sendo consideradas por algumas como agradável, amigável. Os termos que mais apareceram nos relatos foram sobre relações **respeitosas, diálogo e parceria** entre as participantes do estudo e seus pares. Assim, algumas das falas nos mostram esta dimensão de um possível companheirismo no ambiente de trabalho:

Aqui fazemos tudo juntas, e também há compreensão quando uma quer trabalhar sozinha, mas no geral, pensamos bem parecidos e funcionamos muito bem em equipe. (Professora Margareth)

Com bastante diálogo, respeito e auxílio. (Professora Marie) Com muita colaboração e humanidade. (Professora Viviane)

Seguindo o tema das relações que se desenvolvem no ambiente escolar entre os envolvidos com o processo educacional na educação infantil, as professoras foram também questionadas sobre o modo que se davam essas relações entre as envolvidas com relação à gestão escolar e com as famílias de seus alunos. Quanto ao **relacionamento delas com a gestão**, em sua grande maioria as colaboradoras relatam que há uma **ótima, boa ou excelente** relação entre profissionais e direção, aparecendo registros que indicam como tendo **boa comunicação e diálogo, respeito mútuo e confiança** entre ambas as partes. Em nenhum dos registros aparece uma conotação distinta. Como podemos observar:

A gestão respeita muito nós, ninguém fica nas portas olhando nosso trabalho, temos bastante autonomia. (Professora Johanna)

Há sempre muito diálogo e respeito. (Professora Viviane)

Considero ter um bom relacionamento com a gestão, sempre tentando dialogar, ainda que eu não concorde sempre com os posicionamentos. (Professora Petronilha)

É possível, de antemão, observar um bom relacionamento de respeito e companheirismo entre todos os envolvidos com a educação das crianças pequenas, o que é essencial para a constituição de um ambiente acolhedor para o convívio dos mesmos e para a constituição de um clima harmonioso de atuação e desenvolvimento profissional, o que não quer dizer que não haja conflitos ou demandas por negociação

ou melhorias. Na realidade das profissionais aqui pesquisadas, na maioria das respostas, encontra-se um ambiente acolhedor e cordial entre os envolvidos, o que pode refletir em um melhor desenvolvimento das relações interpessoais, tão importantes no processo educacional.

Podemos associar essa questão acima elencada com as reflexões trazidas no livro “As Cem Linguagens da Criança”, sobre a importância do acolhimento também das famílias nesse processo de educação compartilhada, na gestão, e no envolvimento com todas as pessoas envolvidas no processo educacional:

As ideias e habilidades que as famílias trazem à escola e, ainda mais importante, o intercâmbio de ideias entre pais e professores, favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar e ajudam os professores a ver a participação das famílias, não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de companheirismo (SPAGGIARI, 1999, p,105)

Desse modo, a relação entre profissionais professoras com os pais/ familiares das crianças, se apresentam, nesta pesquisa, de maneira positiva em sua maioria, sendo consideradas como havendo uma **boa relação** entre ambas as partes, pelos relatos foram constatados que na visão de grande parte das profissionais esses relacionamentos se dão baseados em **comunicação, orientação, trocas, diálogos**. Também foram utilizados termos como uma relação de **respeito, acolhimento**. Em sua maioria, relatam a **fase de adaptação** na escola como sendo uma das mais importantes na consolidação de uma boa relação com os familiares. Em nenhuma das narrativas aparecem problemas de relacionamento ou ocorrendo uma relação preocupante entre os pais e professoras.

Essas relações que se dão em ambientes profissionais, a construção de vínculos, a compreensão pelas partes, o respeito, são o que optamos por denominar neste estudo de **condições de trabalho**, que são alguns exemplos apontados pelos autores que embasam nossa pesquisa, sendo considerados como saberes que vem com a experiência, ou seja, **saberes experienciais ou da experiência**.

Segundo Tardif (2000,2002); Pimenta (1999, 2002), e Gauthier (2006), esses saberes constituídos pelos saberes da ação pedagógica fazem parte dos denominados saberes interativos que são construídos com a turma e entre professores e pós-ativo com a relação estabelecida com pais e familiares. Saberes esses que são essenciais para o convívio em ambientes coletivos, que prezem a busca por uma gestão e educação mais democrática e conseqüentemente uma formação social com base nesses ideais.

## 5.4 Saberes Docentes

Tendo como um dos eixos principais dessa pesquisa os saberes docentes como fundamentais na constituição da identidade docente, foram levantadas as seguintes questões em nosso questionário: Quais saberes da docência você mobiliza para atuar na Educação Infantil? Como foram adquiridos? De um total de quatorze participantes (14), todas responderam a esta pergunta, sendo que trezes (09) dizem que os saberes docentes consistem nos conteúdos adquiridos na formação acadêmica como um todo, três (3) apontaram a formação inicial, e em outras falas citaram também a formação em contexto de trabalho ou continuada.

Neste viés de reflexão, observamos que estes relatos pontuam aspectos temporais do desenvolvimento desses saberes, por exemplo, os que fazem referência a antes e depois de se concluírem a primeira formação exigida para o exercício da docência, os diferentes atores envolvidos que fazem parte desse processo de constituição desses saberes (outros professores, parceiros de sala, família, bem com as próprias crianças) caracterizando os saberes mencionados pelas docentes, como heterogêneos e plurais vistos que nas respostas são apontadas essas relações de influências sobre o a construção desses saberes vindos de trocas com outros professores. Apontam as diversas fontes oriundas desses saberes, como a universidade, outros centros formativos e a própria instituição escolar onde lecionam.

Duas (02) professoras responderam que os saberes docentes são oriundos diretamente da prática destacando, principalmente, as características dos saberes experienciais, angariados ao longo da carreira.

Os saberes experienciais são referendados pelas professoras como fontes fundamentais de aquisição de conhecimento, principalmente, pela troca e socialização com outros professores e pelas ações no contexto de trabalho. Tais saberes segundo Gauthier (2006) e Tardif (2000), orientam a cultura docente em ação, podendo ser adquiridos tanto em um contexto específico como na sala de aula, quanto pela trajetória formativa do professor no contexto de trabalho e nas ações vivenciadas ao longo da carreira.

De uma maneira geral, os dados apontam que saberes se formam por meio de aprendizados diários com a prática e convívio com os alunos e outros profissionais, destacam que envolvem conhecimentos sobre a infância e seu processo de

desenvolvimento, bem como a importância das interações para esse desenvolvimento. Uma professora colaboradora aponta também o reconhecimento que há saberes que são específicos para o trabalho com cada faixa etária dos alunos, porém sem mencionar ou exemplificar quais saberes específicos seriam esses.

Também foi abordada a seguinte questão: sobre quais saberes da formação as professoras mobilizavam para a atuação na Educação Infantil. Destacamos comentários de algumas professoras em que aparecem registros sobre a falta ou o déficit de abordagens mais específicas sobre o trabalho na Educação Infantil como um todo, ofertados em seus cursos de formação inicial e ou continuada.

Eu fiz pós, mas sabe aqueles pós só pra ter os 10% no salário mesmo, não tenho vergonha de falar isso. A gente camela com as crianças pequenas, ganhamos menos por isso, ainda. É colo, é choro, é ganhar confiança dos pais. Isso ninguém nos preparou, e nem vão preparar. (Professora Petronilha)

Não aprendi nada sobre brincadeiras, jogos, interações, acredito que os cursos deveriam investir mais nestas questões. A **gente reproduz e tenta resgatar o que aprendemos durante a nossa infância**, como professora eu sei observar os aspectos pedagógicos disso. Mas em nenhuma pós aprendemos o que a cantiga X vai desenvolver de aspecto Y numa criança de três anos, por exemplo. (Professora Sonia Guajajara)

Na minha graduação precisei ler textos bastantes densos. Alguns esclarecedores, outros, demasiados. Sou da opinião que os estudos nos servem de base sim, mas, depois de quase 20 anos na Educação Infantil, acredito que o jeito acadêmico precisa de uma reforma. Muitas questões são bem distantes. Sei que tenho base teórica graças a Pedagogia para refletir no meu profissional, mas ela não é o suficiente, e, muitas vezes, ela está distante da nossa realidade cotidiana. (Professora Bertha)

Nossa, ainda me sinto perdida na Educação Infantil! Quando cheguei, não sabia absolutamente nada dos trâmites burocráticos, esse foi o meu maior desafio do que lidar com as crianças em si. Aprendi com o apoio das colegas e ajuda da coordenação. Senti que não fui preparada na faculdade para isso. Acho que também executamos o papel de tudo menos de professor, psicólogo, cuidador, as vezes a gente precisa sambar para conseguir uma parceria com a família. A gente não estuda isso nas aulas de sociologia na faculdade. (Professora Marielle)

Nota-se que há uma incidência na questão da dicotomia Teoria x Prática. Ressalta-se que nossa posição não é a de julgar as professoras colaboradoras desta pesquisa, mas sim, ter um olhar cuidadoso para questões que são trazidas à tona em suas narrativas, para que assim possamos trazer reflexões profícuas para o objetivo posto nesta pesquisa.

Percebe-se pelos relatos que, de todas as professoras colaboradoras, apenas uma evidência que houve uma importância da sua formação inicial. Quase que de maneira unânime, há a repetição do entendimento de que o estudo teórico é

antagônico com o da prática. Apenas a professora Bertha salienta que sua base teórica é o que sustenta o seu fazer, no entanto, salienta de um possível distanciamento.

Conforme Tardif (2000), os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: no os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e construídas de conhecimentos proposicionais e quando vão atuar na prática, constataam que esses conhecimentos não se aplicam bem na realidade escolar. Ainda em concordância com este autor, os problemas fundamentais são relacionados a fragmentação das disciplinas que funcionam como unidades fechadas regida por conhecimento e não pela ação e também o fato

de não considerar o aluno em suas crenças e representações anteriores ao ensino. Tardif (2013) referência os Estados Unidos, que realizou como primeira tarefa a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores e como esses utilizam em diferentes contextos.

Neste aspecto, é possível afirmar, por meio do respaldo dos relatos, que os cursos de formação docente, sobretudo na formação específica para a Educação Infantil, que os cursos de formação docente ainda são incipientes às necessidades da prática desenvolvida nas escolas. Há de ressaltar que, das quatorze narrativas, apenas duas são provenientes de universidades públicas. Uma delas é que fora ressaltada. Pertinente observar também, que em todas as descrições, as professoras destacam práticas que são específicas da Educação Infantil, como trocar fraldas, dar colo, amenizar choros, etc.

Nas respostas dadas ao questionário sobre possíveis autores que são buscados como referência, ficam explícitas a apropriação não só das ideias de um ou outro autor, mas da junção de várias teorias e do processo de apropriação das mesmas. Os teóricos mais citados são Vygotsky, Freinet e Paulo Freire, autores que segundo as colaboradoras, respaldam acerca das questões do contexto social e influência desses no campo educacional.

Sobre essa questão cabe destacar que os teóricos que discutem criança, infância e educação infantil não são citados pelas professoras o que demonstra uma preocupação no campo, frente a quantidade de produções que vem sendo desenvolvidas, efetivamente, na área, principalmente, a partir do final do século XX.

Em relação a esse dado cabe a necessidade do desenvolvimento de pesquisas mais apuradas que reforcem a compreensão de quais os referenciais vêm sendo utilizados por essas profissionais e o porquê das escolhas.

Possível observar, também, de que as professoras têm ciência da importância de seu papel como representantes de uma educação institucionalizada e da diferenciação da educação não formal representada pela educação familiar que é extremamente importante e necessária como uma complementação entre as duas esferas formadoras na educação das crianças pequenas. Como podemos observar em algumas narrativas:

Somos nós quem iniciamos na educação escolar, por isso sempre digo, o papel nosso na adaptação, nos primeiros dias da criança na escola é de tamanha importância. Ao mesmo tempo que os pais precisam confiar na gente, a gente precisa impor o devido respeito. (Professora Viviane)

A gente educa e cuida. Temos que firmar uma parceria nos cuidados e na educação em casa, que é diferente sim, mas também complementar a nossa. (Professora Johanna)

O segmento educacional infantil no Brasil, como já mencionado anteriormente na pesquisa, tem uma história de surgimento atrelada ao setor de assistência social e também com forte influência das orientações higienistas da época. Houve muito recentemente a conquista (por meio de muitas lutas de diferentes seguimentos sociais) pela mudança e também reconhecimento pelo poder público que passou a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e assim muitos acadêmicos vêm desenvolvendo muitos estudos com que orientam todo o oferecimento dessa educação. Essas literaturas e documentos oficiais nos trazem categoricamente conceitos importantes que nos servem de bases para pensar as ações e caminhos que devemos percorrer para a garantia da qualidade das relações e ações que se estabelecem nos ambientes dessas instituições educativas.

Porém, o movimento de criação de novas leis e orientações, juntamente com a aproximação de novos e já encaminhados estudos sobre a educação destinada à infância contemporânea, não são suficientes caso não haja esforços pessoais e coletivos de cada instituição, em se debruçar criticamente sobre os contextos e iniciativas de mudança e inovação do que já está constituído enquanto prática e concepções.

Compreendemos, portanto que as professoras da educação infantil, por meio de suas experiências, elaboram e criam saberes que são resultantes principalmente

dos conhecimentos adquiridos e da atuação profissional nos contextos nos quais atuam. Os processos formativos e saberes, portanto, são construídos a partir das experiências formadoras, ao longo da história de vida profissional e pessoal, bem como, de suas trajetórias nos cursos e atividades compartilhadas com os pares. Neste sentido, as professoras vêm interiorizando não apenas conhecimentos, mas também crenças e valores, permeados por uma cultura institucional docente e pelas interações expressivas na estruturação de suas personalidades (TARDIF, 2000).

## 5.5 Práticas Pedagógicas

Singularmente, cada colaboradora pontua aspectos diversos sobre como definem sua própria prática pedagógica cotidiana, aspectos apontados com relação a ações da prática associadas **atenção individual** aos alunos, a **reflexão, emocional, oferecer condições** para o desenvolvimento dos aspectos da criança na Educação Infantil, **oferecer segurança**, aquilo que se faz de planejamentos, de coordenação, cotidiano, utilização dos espaços e tempos, entre outros apontamentos. Optou-se por destacar os termos que mais se repetem em algumas falas e os que são os relacionados ao ato de **amor e carinho** para com as crianças, as **ações baseadas no brincar e na defesa do conceito cuidar e educar** como **relacionados, correlacionados** constituindo a prática pedagógica.

Observa-se, também, relatos que denotam a prática como sendo **satisfatória, agradável, prazerosa, adequada, podendo ser melhor adequada**, e também **cansativa** pelo grande número de crianças por turma, principalmente no período relacionado à adaptação escolar.

No tocante aos termos mais recentes abordados, pertinente retomar as elucidações de Gimeno Sacristán (2000), que nos fomenta a necessidade de um olhar mais apurado para os contextos em que ocorrem essas ações, pelo fato de que essas práticas se darem em detrimento de condições específicas de estruturas, organização institucional, recursos materiais e humanos, entre outras coisas, o que acarreta em serem esses determinantes da atuação. Ao comentarem nas respostas, que essas ações estão dentro das condições possíveis e podendo ser melhor adequadas, nos é um indicativo de possivelmente a vontade de realizarem outras coisas e de diferentes maneiras que por vezes são impossibilitadas, seja por falta de recursos, pelas

condições já estabelecidas e até mesmo pela dificuldade de mudança nesses espaços de práticas arraigadas a concepções cristalizadas na educação. O referido autor pontua que possa sim haver uma autonomia para os profissionais da educação, no entanto, esta possa estar restrita por limitações do sistema educacional, no entanto, ela não é determinante.

Podemos observar algumas narrativas sobre a temática da prática docente:

Minha prática é baseada nos conceitos que aprendi e nos que vou aprendendo com o dia a dia. (Professora Marielle)

Sempre procuro refletir sobre ele, pautada em conhecimentos que compartilho com as colegas, o que eu aprendi na minha formação e o que ressignifico na individualidade de cada criança. (Professora Bertha)

Tento sempre relacionar e educar e o cuidar, práticas e reflexões, a meu ver, imprescindíveis na educação infantil. (Professora Conceição)

Procuro, muito embora eu acho que sempre dê para adequar melhor, utilizar da melhor maneira as ferramentas de espaço e disponíveis em nossa escola para oferecer um melhor cuidado e uma melhor educação. (Professora Johanna)

Pra mim, o mais importante, que se inicia na adaptação, é proporcionar um ambiente seguro para os pais confiarem e para as crianças se iniciarem. Depois disso bem assegurado, tento da melhor maneira conciliar o educar e o cuidar, cotidianamente, na minha prática. (Professora Enedina)

Nesta categoria, ao abordar o tema sobre práticas pedagógicas serem pertinentes para a questão da reflexão sobre a identidade de um professor, uma das questões abordadas no questionário teve por objetivo investigar o que essas professoras compreendem por práticas pedagógicas na Educação Infantil, e como se dão essas práticas, bem como saber de que maneira se organizam para a realização das mesmas. Dessa maneira, podemos refletir acerca dos relatos das colaboradoras o que o autor Gimeno Sacristán (1998) aponta sobre a recorrente associação à ideia de prática pedagógica ao uso da expressão atividades, as quais apareceram nas respostas diversas vezes o uso do termo atividade que podemos entender como ações planejadas, o que podemos atrelar ao que o autor denominou de “**esquemas práticos**”. Para o autor considera-se também a ideia de atividades aos fatores como escolha e organização dos espaços físicos, número de envolvidos, recursos e materiais utilizados e também a importância de se considerar as finalidades do que é proposto em cada uma dessas ações.

As colaboradoras consideram como fazendo parte da prática pedagógica o trabalho voltado à promoção de atividades que visam os associados com o

desenvolvimento social, motor, afetivo, emocional, oral, cognitivo, etc. por meio de brincadeiras, interações, exploração de espaços e objetos, acesso a diferentes texturas, formas e tamanhos, conquistas sobre autonomia, imitação, trabalho com histórias e músicas. Também aparecem termos associados a essas atividades ao ato de instigar, motivar, contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento, promover acesso e estímulos.

Conforme muitas descrições obtidas por meio dos questionários, essas práticas se baseiam em sentimentos que transpassam todas essas ações como **afeto, atenção, colo e o cuidado**. Há também uma relação explícita entre os cuidados básicos de segurança e necessidades físicas de algumas crianças que iniciam na escola (são citadas as dificuldades de alguns casos de desfralde e utilização do banheiro) e a importância do brincar como atividade primordial e cotidiana.

Para se organizarem essas professoras se utilizam com planos anuais, semestrais e elaboração de planejamentos semanais pautados muitas vezes, em elaboração e desenvolvimento de projetos. Sobre esse aspecto, algumas indicam a realização de registros reflexivos e momentos de conversas e trocas entre as professoras da mesma turma para elaboração desses planejamentos, pesquisa de atividades, bem como a ação de confecção de materiais necessários.

Gimeno Sacristán (1998) observa que as atividades dos professores junto com os alunos não são as únicas tarefas desenvolvidas com eles pois ultrapassam até mesmo a sua jornada de trabalho, com isso o autor define o trabalho dos professores como tendo uma multiplicidade de funções atreladas à prática:

Essas funções são realizadas em momentos que não coincidem de todo com a permanência em aula ou na escola. O professor executa fora desse âmbito, tarefas de programação, preparação de materiais, de avaliação, funções burocráticas, planejamento com seus companheiros. (SACRISTÁN, 1998, p. 235)

Nos é possível observar que, na rede pesquisada, que as práticas por parte das professoras colaboradoras, tem caráter intencional e são pautadas em planejamentos, pesquisas e em desenvolvimento de projetos, com finalidades educativas. Sobre esse aspecto de planejamento das ações, elaboração de projetos e confecções de materiais, presentes nas respostas das professoras, se faz necessário pontuar que na realidade da Rede Municipal de Ensino investigada, isso é algo valorizado e incentivado, na medida em que somos remuneradas para além da nossa carga horária dentro da instituição. Nós Professores e Educadoras recebemos

incorporados em nossos salários, horas semanais livres, denominadas Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), que recebemos para exercer essas funções e também para podermos buscar outras fontes de formação, uma vez que essa remuneração permite uma escolha livre do que fazer e em que momento. Assim recebemos por 27 horas (27h) semanais de trabalho, sendo que dessas, vinte (20h) são cumpridas dentro da instituição com trabalho junto às crianças (distribuídas em duas horas (2h) de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, quatro horas (4h) de Horário de Trabalho Pedagógico Individual e três horas (3h) de trabalho pedagógico livre.

Nos relatos, ao indicarem fatores relacionados com suas práticas, não foram mencionadas relações entre essas práticas docentes com referências ao Projeto Político Pedagógico de caráter mais coletivo da instituição e que deve servir de embasamento ou ponto de partida para as ações mais pontuais em cada turma. As respostas indicam serem ações mais **isoladas** dentro dos contextos de turmas, com o uso de termos como o meu fazer ou referindo-se ao **fazer em parceria** com as outras professoras da sala. É visto que não há nas instituições um fortalecimento quanto a participação e efetivação de um Projeto Institucional mais amplo, que discuta e elabore propostas mais coletivas.

Encerramos essa seção com as afirmações de Onofre, Tomazzetti e Martins (2017) que assim como na pesquisa em que realizaram, colaboram para o entendimento de nossa análise ao retratar que:

As profissionais investigadas trazem na identidade (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002) as marcas do envolvimento e compromisso com a docência, bem como, o entusiasmo pedagógico e o engajamento na carreira, resultantes da experiência e dos saberes adquiridos ao longo da trajetória (GOODSON, 1992; HUBERMAN, 1992). Também apontam as dificuldades e lacunas da formação inicial e a necessidade de busca constante por aprendizagens, valorização e reconhecimento profissional (ROSEMBERG, 2012).

## **À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa me sensibilizou para a suntuosidade, complexidade e necessidade de refletir e aprofundar o tema pesquisado, sem a prepotência de discorrer por meio de soluções para as dificuldades e problemas apresentados e vezes, tão questionados.

Realizar esta pesquisa me possibilitou um olhar mais cuidadoso para uma determinada realidade, localizada em uma escola numa cidade do interior do Estado de São Paulo, com catorze professoras colaboradoras. Conseqüentemente à complexidade da temática, muitas questões ainda ficaram em aberto.

A intenção deste estudo foi dialogar com professoras que atuam em uma escola de Educação Infantil, ao investigar o processo de construção da identidade profissional, tendo em vista elementos que as constituem de acordo com conceitos do referencial teórico escolhido para a abordagem desta pesquisa. Desse modo, o objetivo geral fora o de investigar como ocorre o processo de constituição do perfil identitário profissional de professoras que atuam na educação infantil com crianças de 3 a 5 anos, e identificar os limites e os alcances do tempo de carreira, da formação e das condições de trabalho. As relações entre os pares, mediação da equipe gestora e afetividade surgiram no estudo e também se mostraram constitutivas da identidade profissional das professoras colaboradoras.

Pertinente ressaltar o conceito de saberes docentes para o delineamento da nossa concepção na constituição do perfil identitário de cada professora colaboradora deste estudo. Em relação aos saberes da formação, apareceram constantemente os relacionados ao desenvolvimento infantil, há pontuações acerca de conceitos acadêmicos, porém é possível notar em algumas das respostas o déficit de abordagens mais específicas sobre a atuação com crianças pequenas, uma vez que os cursos se voltam em sua maioria, para questões ligadas a educação de crianças maiores ou principalmente direcionam seu currículo com um viés para o Ensino Fundamental nas séries iniciais, sobretudo na alfabetização. Determinadas respostas relacionadas com as questões que visavam compreender sobre como essas professoras concebem os saberes específicos de suas ações,

em alguns relatos os dados parecem em comentários mais gerais ou abrangentes, não fazendo referências mais pontuais, que expliquem ou que

especifique quais seriam esses saberes, talvez pelo fato de também revelarem não ter ocorrido em seus processos de formação inicial um maior aprofundamento sobre essas questões mais específicas da Educação Infantil, revelando uma exiguidade de abordagens mais voltadas para o trabalho nos espaços com crianças pequenas.

A pesquisa aponta também que para algumas das professoras, além das fontes constitutivas de saberes já mencionadas aqui, são reconhecidas e por isso valorizadas, incorporando as fontes relacionais de trocas, que ocorrem com as famílias e com os próprios alunos. No nosso entendimento, interpretar esse dado, destaca o reconhecimento da criança pequena como ativa no processo de ensino e aprendizagem, pontuando que há uma concepção das professoras colaboradoras

valorizando a expressão das crianças pequenas, como também há uma valorização e afirmação em alguns relatos, da presença familiar ser muito importante nesse processo como parceira e como contribuinte no processo de partilha e construção de saberes. O movimento de trocas de experiências entre as professoras da rede também é apontado como uma fonte importante para a constituição dos saberes da atuação docente, juntamente com pesquisas constantes em outras fontes como redes sociais, revistas, e as formação ofertadas pela SME

da escola ou mesmo pela própria instituição escolar.

As professoras colaboradoras da pesquisa compreendem como práticas pedagógicas as brincadeiras propostas que aparecem em diferentes relatos, bem como a organização dos espaços e escolhas de materiais que proporcionam essas brincadeiras e interações. Consideram como práticas pequenas atividades no cotidiano que promovem a conquista por autonomia, pela promoção do acesso a manipulação de diferentes materiais, texturas, formas e tamanhos que contemplem os aspectos referidos neste trabalho na caracterização da unidade escolar.

As ações que elenca haver união de cuidado e educação aparecem em muitas das respostas, o que nos demonstram concepções mais atuais, por parte da maioria das profissionais, sobre haver essa indissociabilidade entre cuidar/educar/brincar. Porém em alguns poucos casos ainda revelam haver o entendimento de que sejam práticas ocorrendo separadamente nas rotinas diárias.

As professoras colaboradoras em suas rotinas se apresentam comprometidas com o seu papel perante a Educação Infantil, relatam que suas práticas são embasadas em pressupostos teóricos e que previamente são planejadas, o que nos

mostra haver intencionalidade pedagógica. Comentam trabalhar em parcerias com outros professores, bem como haver relativamente um bom relacionamento entre todos os envolvidos na comunidade escolar, incluindo gestão e famílias. Esse dado apontado neste estudo não significa que não haja problemas decorrentes de diversas questões e pontos de vistas, nem que essas realidades não sejam passíveis de reconstruções ou melhorias. No entanto, demonstram um contexto satisfatório para ocorrer seu desenvolvimento profissional.

Fica evidente nesse estudo que essas professoras se reconhecem, como profissionais que ocupam funções educativas não somente na prática com as crianças, como também na elaboração, reflexão, avaliação sobre o que fazem. Muitas também narram que se consideram professoras responsáveis, nos relatos se reconhecem como profissionais que ainda tem muito a aprender e ao mesmo tempo que já adquiriram uma grande bagagem de conhecimentos necessários a atuação. Consideram-se comprometidas em suas ações, reconhecem seu fazer pela satisfação pessoal com relação ao trabalho desenvolvido, pela sutileza que marca essa profissão, e são destacados nas respostas alguns atributos relacionados a serem afetivas, pacientes, amorosas, cuidadosas. No geral o fazer docente é visto como recompensante. A afetividade se constitui enquanto um elemento significativo nos momentos de formação inicial e continuada. Tardif e Raymond (2000), por exemplo, discorrem que a vida familiar e as experiências escolares anteriores à formação inicial são fatores que consideráveis na constituição da identidade, das representações sociais e até as práticas dos professores que participaram de pesquisas realizadas pelos autores.

Na maioria das respostas, seus papéis são compreendidos como de grande relevância nas relações com as crianças, na construção de vínculos, de segurança, confiança e proteção. O termo profissional e professora aparecem em diferentes comentários.

Há de se salientar que todas nós carregamos marcas de nossas histórias e que nossa profissão nos permite caminhar por um trajeto coletivo, mas ao mesmo tempo muito singular, num constante movimento de interdependência destes conceitos. Nesse sentido de reflexão, destaca as experiências e os saberes que dessas se originam ao longo da formação de professores. Tardif (2000), ao realizar estudos na perspectiva epistemológica pontua que os saberes profissionais dos

professores são variados e heterogêneos, oriundos de diferentes fontes: em seu trabalho, em suas histórias de vida, nos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em determinados conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional ou escolar.

Essa concepção também nos permite compreender a vivência de professores em diversas situações, podendo ser profissionais e pessoais, ou seja, não é um saber hierárquico proveniente das instituições de formação, nem de currículos, mas “saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente” (TARDIF, 2002, p. 48).

Acerca de um entendimento mais cuidadoso da dimensão pessoal, Tardif e Raymond (2000) defendem que essa ocupe espaço central na formação dos professores, uma vez que só quando se lida com o desenvolvimento pessoal torna-se possível adentrar o território das crenças, dos princípios e dos valores que constituem a identidade do professor; território esse muitas vezes marcado pela afetividade e por saberes oriundos da experiência.

Com tais reflexões possibilitadas por esta pesquisa, há de se considerar as reais necessidades de ser professor da atualidade e, a partir de então, desenvolver ao longo de sua formação – inicial e continuada – os elementos que se apresentam como relevantes, inclusive valorizados pelos planos educacionais. Faz-se importante ressaltar a dificuldade em se investigar a problemática multifacetada da constituição da identidade docente. Fora possível compreender que vários aspectos abordados ainda carecem de aprofundamento teórico e metodológico. Porém, por meio deste estudo foi possível observar que se pode avançar com outros estudos coletivos em que tal problemática seja percebida sob as várias perspectivas simultâneas, evitando reduções e limitações no entendimento da constituição da identidade de professores.

Por fim, gostaria de discorrer sobre o momento que estamos vivendo, a análise dos dados e a escrita final fora realizada durante o período da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Fiquei afastada do meu trabalho desde 22 de março de 2020, retornando às atividades remotas em agosto do mesmo ano. Um misto de emoções caminhou comigo durante a finalização desta pesquisa e, que, sem dúvidas serão elementos importantes na constituição de minha identidade como educadora. Medo da iminência da morte de familiares e dos próprios alunos, a necropolítica presente em nosso governo genocida, questionamentos sobre nosso futuro que ficaram tão nebulosos,

distanciamento social e dos queridos, impedimento de minhas práticas e estudos religiosos... E, o mais difícil que considero foi a falta do contato físico, ativo e diário com meus alunos. Me senti paralisada na maior parte do tempo. Como se não estando com a movimentação diária da minha rotina nas escolas, eu não conseguisse escrever esta pesquisa na completude que gostaria, passei a me questionar como eu falaria de educação, de escola, sem estar vivenciando-a na sua completude, mesmo estando refletindo juntamente com professoras colaboradoras deste estudo em suas práticas já realizadas. Tal fator demonstra que a constituição de nossa identidade não é um objetivo em si, mas sim contínua, coletiva e em constante (re) construção e (re) descobrimento. Cada qual com sua singularidade com importância na coletividade.

Sem dúvida, o momento que estamos perpassando está nos obrigando a repensarmos o nosso fazer educacional, observando na tentativa de um ângulo esperançoso, que esse tempo possa nos ser um outro tempo para experienciar a vida escolar. Para que possamos nos abrir à infância, que possamos, constantemente, reaprender a sentir o tempo, a leitura, o pensamento, a vida. E que, a constituição da identidade docente possa ser um elemento que nos possibilite compreender que somos, antes de tudo, e abrir horizontes para infinitas possibilidades.

Mas e sobre a minha própria identidade? Acredito que conto um pouco de minha trajetória e de como a fui constituindo a minha identidade até o momento no meu memorial introdutório. Mas, além do que fora posto, gostaria de acrescentar a essa pesquisa uma arte que ganhei que expressa momentos de minha vida pessoal, de estudante e profissional. Sem comentários, acredito que a arte (figura 1) possa dizer muito por si só em suas representações.



## REFERÊNCIAS

**ANDRADE**, L. C. Formação do (a) Professor (a) da Educação Infantil nos CEINFS de Campo Grande/MS: Identidade em Construção. Tese de Doutorado. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2015.

**ARROYO**, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

**ASSIS**, R. de. Educação infantil e propostas pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para credenciamento de instituições de educação infantil. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 2007.

**ASSIS**, M. S. S. Professor de Educação Infantil: uma profissão em construção. In: **PEREZ**, M. C. A. Educação: políticas e práticas. São Carlos: Suprema, 2007. p.62-73.

**BAHIA**, C. da C. S. Identidade da professora de creche: Constituição e condição da docência. Anais da XVI ENDIPE – UNICAMP, Campinas- 2012 – Junqueira & Mari Editores – Livro 2 p 006836-006847

**BARBOSA**, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entreter destas culturas. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n100- Especial, p 1059-1083, out 2007. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

**BARBOSA**, R. B. Identidades Do Ser-Professor E do Ser-Aluno-Infantil em Circulação na Revista Pátio Educação Infantil (2003 a 2009). Dissertação de Mestrado. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

**BARDIN**, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

**BENJAMIN**, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, educação. São Paulo: Summus, 1984.

**BOGDAN**, R. C.; **BIKLEN**, S.K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto- Portugal , Porto Editora, 1994.

**BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

**BRASIL**, MEC, CNE/CEB. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001.

**BRASIL**. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

**BRASIL**, MEC, SEB, DPE, COEDI. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2005.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Parecer homologado.

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, seção 1, pág. 14. Brasília MEC, CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de educação básica – Brasília MEC, SEB, 2010. BRUNO, Eliane Cunico Furlanetto. O CP e a coerência como dimensão formativa: contribuições de Paulo Freire. In: O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). 2ª Ed. São Paulo: edições Loyola, 2012.

**CERISARA, A. B.** A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: USP, 1996. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Florianópolis, v. 17, p. 11 – 21 jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 4 mai. 2015.

**FIGUEIREDO, F.; MICARELLO, H.; BARBOSA, S. N.** Autonomia de professores da Educação Infantil: a coisa vira, e o professor se vira. In: KRAMER, S. (Org.). Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005b, p. 156-170.

**FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO, T.M.** (Org.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

CHAGAS, F. P. Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2016.

**CHUFFI, F. A.** Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

**CIAMPA**, A. da C. Identidade. In: SILVA, T.M Lane e CODO Wanderley (Orgs.) Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004.

**CIPRIANO SANCHES**, E. Creche: realidade e ambiguidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Freinet: Fonte de inspiração para ser professor. Revista Direcional Educador, 2014. Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/educacao-112-mai/14/freinetfonte-de-inspiracao-para-ser-professor>>.

**COIMBRA**, K. R. M. As professoras da escola D. Maria : um estudo sobre identidade e docência na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2011.

**CORAZZA**, S. M. Infância e Educação: Era uma vez...Quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

**DORTA**, N. M. P. Saberes Relacionais e Profissionalidade Docente na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2017.

**DUBAR**, C. A. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo, 2009.

**EDWARDS**, C. ET al. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

**FIGUEIREDO**, F.; **MICARELLO**, H.; **BARBOSA**, S. N. Autonomia de professores da Educação Infantil: "a coisa vira, e o professor se vira". In: **KRAMER**, S. Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 156-170.

**FRANCO**, M. L. P. B. Análise de conteúdo. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

**FREIRE**, P. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2005.

**GALEANO**, E. O Livro dos Abraços. Porto Alegre: L&PM, 1995.

**GATTI**, B. A. Os professores e sua identidade: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.98, ago. de 1996.

**GAUTHIER**, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

**GHEDIN**, E.; **FRANCO**, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo, Cortez, 2008.

**GIL**, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

**HALL**, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução do original de 1992 por Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro. Lamparina, 2014.

**HARGREAVES**, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching: History and Practice, 6, 2000, p.151-182.

**HEYWOOD**, C. Uma história da infância da Idade Média à época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**KISHIMOTO**, T.M. Jardins de infância e as escolas maternas de São E-SPaulo no início da República. Cadernos de pesquisa, n. 64, fev. 1988.

\_\_\_\_\_. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-75, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. ProPosições, Campinas, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005.

**LOURO, G.** Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (Org.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

**LÜDKE, M.** A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. Cadernos de Pesquisa, n. 49, p. 43-44, 1984.

\_\_\_\_\_; **ANDRÉ, M. E. D. A.** Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

**KRAMER, S.** A política da pré-escola no Brasil. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. In: Revista Educação e Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES. Campinas, vol. 27, n. 96, número especial, out. 2006.

\_\_\_\_\_. Com a pré- escola nas mãos- uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

**KUHLMANN JR, M.** Educação pré-escolar e assistência no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2000.

**LIBÂNEO, J. C.** Pedagogia e pedagogos para quê? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

**LOURO, G. L.** Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.

**LUDKE, M.; ANDRÉ, M.D.A.** Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

**MALAGUZZI, L.** História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.

**MARCELO GARCIA**, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

**NÓVOA**, A. Os professores e sua formação. 4. Ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

**MARINHO**, A. A. Saberes Docentes no Contexto da Educação Infantil: A Prática Pedagógica em Foco. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 2015.

**NUNES**, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.74, pp.27- 42. ISSN 1678-4626.

**OSTETTO**, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011.

**PIMENTA**, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Estágio na Formação de Professores. Unidade teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

**OLIVEIRA-FORMOSINHO**, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1998.

**OLIVEIRA**, R. P. Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

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

**PINTO**, A. G. Formação docente: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2013.

**PISSOLO**, M. C. Ser professora de educação infantil nos CMEIS e pré-escolas de rede municipal de ensino de Concórdia, SC: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente. Dissertação de Mestrado. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Victorino Machado. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, 2015.

**RIO CLARO**. Ata de Estudo do Estatuto do Magistério Público Municipal. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, 2005.

**RIO CLARO**. Ata de Estudo do Estatuto do Magistério Público Municipal. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, 2006.

**RIO CLARO**. Decreto n. 9.002, de 10 de março de 2010. Regulamenta o artigo 97, inciso IX, letra a da Lei Complementar n. 024 de 15 de outubro de 2007.2010a.

Disponível em: <[http://rioclaro.linkway.net.br/pdfs/CODIGOLEI\\_55191.pdf](http://rioclaro.linkway.net.br/pdfs/CODIGOLEI_55191.pdf)>. Acesso em: 02 set.2020.

**RIO CLARO.** Decreto n. 9.081, de 08 de junho de 2010. Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados para a evolução funcional do profissional do Magistério instituído nos artigos do 9º ao 17º da Lei n. 3.777 de 15 de outubro de 2007.2010b. Disponível em:

<[http://rioclaro.linkway.net.br/pdfs/CODIGOLEI\\_55372.pd](http://rioclaro.linkway.net.br/pdfs/CODIGOLEI_55372.pd) >. Acesso em:10 set.2020.

**RIO CLARO.** Decreto n. 9.209, de 9 de dezembro de 2010. Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados para a Evolução Funcional do Profissional do Magistério instituído nos artigos 9º aos 17º da Lei n. 3.777 de 15 de outubro de 2007 e dá outras providências. 2010. Disponível em:<[http://rioclaro.linkway.net.br/pdfs/CODIGOLEI\\_55667.pdf](http://rioclaro.linkway.net.br/pdfs/CODIGOLEI_55667.pdf)>. Acesso em 10 set.2020.

**RIO CLARO.** Decreto n. 9.247, de 09 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal da Educação e dá providências correlatas. 2011 a. Disponível em:<[http://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2011/02/20110218\\_287.pdf](http://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2011/02/20110218_287.pdf)>. Acesso em 12 set.2020.

**RIO CLARO.** Decreto n. 9.250, de 18 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre a gratificação por local de difícil acesso. 2011. Disponível em:

<[http://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2011/02/20110225\\_289.pdf](http://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2011/02/20110225_289.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2020.

**RIZZO, G.** Educação Pré-Escolar. Editora Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1982.

**ROMANOWSKI, J. P.;** **ENS, R. T.** As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. Diálogos Educacionais, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 09 set. 2020.

**ROSEMBERG, F.** A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). Educação Infantil,

igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. P. 11-46.

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

**SACRISTÁN, G.; GOMEZ, A.T.Pérez.** Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca. 4. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

**SANTOS, C.** A construção social do conceito de identidade profissional. *Interacções*, n. 8, p. 123-144, São Paulo: Junqueira e Martin, 2005.

**SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W.** Métodos de pesquisa das relações sociais. São Paulo: Herder, 1965.

**SILVA, L. P.** Identidade Docente na Educação Infantil: Marcas da Formação e das Experiências Profissionais no Contexto das Instituições. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2015.

**SILVA, T. D. M.** De pajens a professoras de educação infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015). Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

**SILVA, V. D.** Processos Construtivos da Identidade Profissional do Pedagogo: Formação Inicial, Prática Profissional e Políticas Públicas. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

**SILVA, I. M. B.** Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

**SILVA**, D. A. De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 2015.

**SOUZA**, A. F. Constituição da Identidade Profissional Docente no Curso de Pedagogia a partir do Estágio Supervisionado. Dissertação de Mestrado. Mato Grosso: Universidade Federal do Mato Grosso, 2015.

**SPAGGIARI**, S. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, C. et al. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

**STOLL**, A. P. N. A Constituição das Identidades das Educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os Saberes Docentes. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade La Salle, 2017.

**TARDIF**, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, abr./ jun., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02 set. 2020

\_\_\_\_\_. **TARDIF**, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan- abr./2000.

\_\_\_\_\_. **LESSARD**, C. e **LAHAYE**, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

## APÊNDICE A – Termo de Aprovação do Comitê de Ética

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PERFIL IDENTITÁRIO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

**Pesquisador:** DRIELI CAMILA GIANGARELLI **Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 16772719.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.541.650

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de pesquisa de abordagem qualitativa a ser desenvolvido com professorxs da educação infantil do município de Rio Claro/SP. Para tanto, propõe-se utilizar o método survey para investigação do perfil identitário dxs professorxs valendo-se de questionário semiestruturado para tal.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Investigar como ocorre o processo de constituição do perfil identitário profissional de professores que lecionam em escolas de Educação Infantil com crianças de 3 a 5 anos, identificando os limites e os alcances do tempo de carreira, da formação e condições de trabalho.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avaliando o paralelo entre os riscos e os benefícios para o desenvolvimento da pesquisa no que tange os aspectos éticos, conclui-se que o desenvolvimento da pesquisa acarretará maiores benefícios se comparados aos riscos para o seu desenvolvimento.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:** Trata-se de um projeto de pesquisa com sustentação teórica e encadeamento estrutural. Apresenta todas as informações necessárias para se concluir os aspectos éticos no desenvolvimento da presente pesquisa, apesar dos erros ortográficos apresentados em todo arquivo consolidado do projeto (provavelmente por algum erro do sistema).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresentou os seguintes documentos:

- . PB com informações básicas do projeto
- . Projeto completo
- . TCLE
- . Autorização da escola
- . Folha de rosto assinada pela coordenação do Centro

--

PARECER: Todos os documentos apresentados são coerentes com os solicitados pelo CEP e a análise dos mesmos possibilitou concluir tratar-se de uma produção que respeita os princípios éticos apresentados nas resoluções vigentes no país.

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

APROVADO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_ DO_P ROJETO_1385319.pdf	18/08/2019  20:00:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODRIELIFINAL.docx	06/08/2019  19:11:58	DRIELI CAMILA GIANGARELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDRIELI.docx	06/08/2019  16:01:47	DRIELI CAMILA GIANGARELLI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoescola.pdf	03/07/2019  12:03:20	DRIELI CAMILA GIANGARELLI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostopdf.pdf	03/07/2019  11:32:01	DRIELI CAMILA GIANGARELLI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 29 de agosto de 2019

---

**Assinado por: Priscilla Hortense (Coordenador(a))**

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Drieli Camila Giangarelli, portadora do documento de identidade RG nº 46.760.030-2, professora e atualmente aluna do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos – Campus de São Carlos), orientada pela Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Márcia Regina Onofre, venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa de Mestrado **“O Perfil Identitário de Professoras da Educação Infantil: Uma análise sobre Formação, Experiência e Condições de Trabalho.”**

O escopo desta proposta de pesquisa é salientar a importância de tornar visíveis as ações, concepções e processo de constituição da identidade de professores na Educação Infantil. Sua participação consiste em participar de um questionário que será utilizado como material de análise. A entrevista por meio do questionário será realizada na própria escola de unidade de trabalho.

Cabe informar que não será cobrado nenhum valor monetário por sua participação bem como também você não será remunerado pela adesão nesta pesquisa. Você poderá se recusar a participar da pesquisa e/ou retirar o seu consentimento em qualquer fase do curso desta, sem penalização alguma. Salienta-se que você poderá se recusar a responder alguma pergunta, sem necessariamente, ter que desistir de participar da pesquisa.

Cabe, ainda, salientar que esse tipo de pesquisa pressupõe que o participante possa ter como riscos: desconforto e/ou constrangimento – riscos estes em relação às perguntas escolhidas por nós para compor o questionário. Portanto, caso se faça necessário, as produções escritas por mim e que façam referência às suas respostas, serão disponibilizadas para que você possa analisá-las e, diante de algum registro que reporte a constrangimentos ou riscos, de seu ponto de vista, podemos excluí-los e não utilizá-los como documento de análise ao longo da pesquisa. Cuidados éticos serão tomados para não ferir a sua integridade moral, tratando com extremo respeito e resguardo à sua pessoa e à escola, cuja identidade será preservada e não divulgada.

Apresenta-se como benefícios desta pesquisa, a reflexão acerca do trabalho colaborativo entre educadores para favorecer a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Infantil, bem como a possibilidade de outros estudos que deem visibilidade ao cotidiano escolar numa unidade educacional comprometida com a educação para todos.

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da pesquisa

**Dados sobre a Pesquisa:**

**Título do Projeto:** “O PERFIL IDENTITÁRIO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E CONDIÇÕES DE TRABALHO”

**Pesquisadora Responsável:** Drieli Camila Giangarelli

**Cargo/função:** Mestranda em Educação/ Professora de Educação Básica PEB I- Prefeitura Municipal de Rio Claro- SP.

**Instituição:** UFSCar – Campus de São Carlos Endereço: Rod. Washington Luiz, s/n, São Carlos - SP Dados para Contato: fone (19) 3527-3037

E-mail: drieli.fce@gmail.com

**Orientador(a):** Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>aa</sup>. Márcia Regina Onofre Instituição: UFSCar- Campus de São Carlos Endereço: Rod. Washington Luiz, s/n, São Carlos - SP Dados para Contato: fone : (16) 3351-8670

E-mail: mareonf@yahoo.com.br

Dados sobre o Professor participante da Pesquisa:

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

**APÊNCIDE C- ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O QUESTIONÁRIO****QUESTIONÁRIO****Professores da Educação Infantil**

Nome do(a) Professor(a) (opcional):.....
Idade:..... Anos.
Data da entrevista: ...../...../2019. Sexo: ( ) Masculino; ( ) Feminino.
Unidade em que trabalha: Fase:
<b>Formação em Nível Médio</b> ( ) Ensino Médio Regular; ( ) Ensino Técnico; ( ) Curso Normal; ( ) CEFAM; ( ) Habilitação específica do Magistério; ( ) Outro, especifique:..... Escola:..... Ano de Conclusão:.....
<b>Formação Profissional em Nível Superior</b> Licenciatura em: ..... Ano de Conclusão:..... Instituição:..... Cidade: ..... Possui outra formação em nível superior? ( ) Não; ( ) Sim, qual?..... Em qual instituição?..... Possui Pós-graduação: ( ) Especialização 360 horas ou mais; qual?..... ..... ... Em qual instituição?..... ( ) Mestrado, em que área?..... Qual instituição?..... ( ) Doutorado, em que área?..... Em qual instituição?..... Deseja mencionar outros cursos? ( ) Não ( ) Sim ..... ..
<b>QUESTÕES ABERTAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</b>
Quais as contribuições e os saberes adquiridos no curso de formação inicial você mobiliza para atuar na educação infantil?
Quais lacunas você identifica em sua formação inicial para atuar na educação infantil?
Como conduz a sua formação continuada?
A formação continuada auxilia em que medida a sua prática profissional?
Você participa de cursos, palestras, congressos? Em que medida? Cite os mais relevantes e quais as instituições formadoras.
<b>QUESTÕES ABERTAS SOBRE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>
Há quanto tempo atua na educação infantil?
Por que escolheu atuar na Educação Infantil?
Como aprendeu a ser professora da educação infantil?
Em que fase da educação infantil atua? Por quê?
Já atuou na área de coordenação ou Gestão Pedagógica? Quantos anos de atuação? Em qual nível de ensino? Como foi feita a escolha para atuar?
0
1
2
3
4

	<b>QUESTÕES SOBRE OS SABERES DA PRÁTICA</b>
5	O que é educação infantil para você?
6	O que é criança para você? Qual a concepção que defende?
7	O que é infância? Qual a concepção que defende?
8	O que é ser professora de Educação Infantil? Qual a concepção que defende?
9	Quais saberes da docência você mobiliza para atuar na Educação Infantil? Como foram adquiridos?
0	Como você define sua prática pedagógica cotidiana?
1	Quais os principais desafios e entraves para sua atuação profissional?
	<b>Agradeço imensamente a sua contribuição. Drieli Camila Giangarelli</b>