



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**MÔNICA DE CARVALHO SOUSA**

**IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA:  
NARRATIVAS DE SI**

**Teresina – PI  
2023**

**MÔNICA DE CARVALHO SOUSA**

**IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA:  
NARRATIVAS DE SI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e Práticas da docência.

Teresina – PI  
2023

**MÔNICA DE CARVALHO SOUSA**

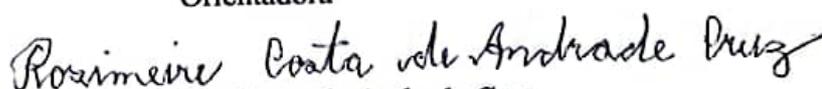
**IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORA E PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA:  
NARRATIVAS DE SI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em Teresina-PI, 25 de Agosto de 2023.

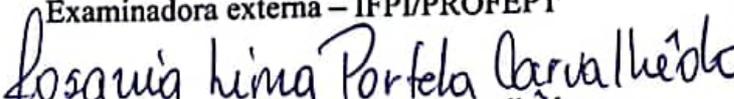
**BANCA EXAMINADORA**

  
Profª Drª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Orientadora

  
Profª Drª Rosimeire Costa de Andrade Cruz  
Examinadora Externa – UFC/PPGE

  
Profª Drª Antônia Edna Brito  
Examinadora Interna – UFPI/PPGE

  
Profª Drª Emanoela Moreira Maciel  
Examinadora externa – IFPI/PROFEPT

  
Profª Drª Josânia Lima Portela Carvalhêdo  
Examinador interna – UFPI/PPGE

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Representação da Informação

S725i Sousa, Mônica de Carvalho  
Identidades profissionais de professoras e professores de Educação Infantil no contexto da Formação Continuada : narrativas de si / Mônica de Carvalho Sousa. – 2023.  
103 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2023.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Educação infantil. 2. Formação continuada. 3. Identidade profissional. I. Cabral, Carmen Lúcia de Oliveira. II. Título.

CDD 372

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

## DEDICATÓRIA

*Contudo, aos que o receberam, aos que creram em seu nome, deu-lhes o direito de se tornarem filhos de Deus. (João 1:12)*

A Deus, por me revelar todos os dias minha identidade de filha amada do Pai e discípula de Cristo Jesus. A Ele, toda honra, glória e louvor!

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho concretiza um sonho cuja realização só foi possível pela dedicação de pessoas que se tornaram fundamentais no percurso da minha história. Com elas, pude estabelecer relações que possibilitaram minha formação como pesquisadora e como ser humano. Assim, agradeço:

À Deus, que me fortaleceu em todo o processo.

À minha orientadora, Professora Doutora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pelos ensinamentos, pela disponibilidade, pela compreensão, pelo envolvimento no desenvolvimento desse estudo.

À banca examinadora, pela disponibilidade, pelas críticas e valiosas contribuições no desenvolvimento dessa pesquisa, durante a realização da qualificação e defesa.

Às companheiras e companheiros da 32ª turma de Mestrado, em especial à amiga Socorro Saraiva, pelo apoio nos momentos de alegrias e angústias, por trilhar comigo este caminho.

À Igreja Batista Avançar, em especial, à Célula Nova Vida, pela cobertura espiritual em oração.

Aos amigos de ontem, hoje e, sempre, Janaina, Emanoela, Dutra, Keyla, por jamais desistirem de mim, por me incentivarem e acreditarem no meu potencial.

Aos meus pais, Honorato e Gonzaga, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos e pelo apoio. Pelo investimento feito em minha educação e por acreditarem em meus sonhos. Obrigada por entenderem e respeitarem minhas ausências e pelo carinho com o qual acolheram meu cansaço durante esse processo.

Aos meus irmãos, Marconi e Marcelo, pelo amor, por me acompanharem na jornada da vida.

Às minhas sobrinhas, Anna Ruth, Luma e Anne Marcely, por me inspirarem a ser melhor.

Às interlocutoras e ao interlocutor desta pesquisa pela disponibilidade, confiança e dedicação na participação do processo investigativo.

À Secretaria Municipal de Educação de Teresina, pela liberação para afastamento de minhas atividades docentes.

**MUITO OBRIGADA!**

SOUSA, Mônica de Carvalho. **Identidades profissionais de professoras e professores de educação infantil no contexto da formação continuada: narrativas de si.** 2023. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Mestrado em Educação – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

## RESUMO

A pesquisa parte da seguinte questão-problema: Como a formação continuada contribui para a construção das identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil? O objetivo geral é analisar como a formação continuada contribui para a construção das identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil, do qual emergem os objetivos específicos a seguir: descrever a proposta de formação continuada oferecida às professoras e professores da Educação Infantil; conhecer as percepções das professoras e professores de Educação Infantil em relação as suas identidades profissionais; explicar as relações que professoras e professores de Educação Infantil elaboram entre as aprendizagens produzidas na formação continuada e a construção de suas identidades profissionais. Para desenvolvimento da pesquisa, foi necessária uma revisão de literatura sobre identidades profissionais de professor, formação continuada e Educação Infantil, que se apoiam em teóricos que discutem essas temáticas: Kaufmann (2004), Bauman (2021), Dubar (2020), Nóvoa (1992), Alarcão (1996), Imbernón (2010), Kramer (2011), Kuhlmann (2010) além de outros que versam sobre as categorias da pesquisa. A pesquisa empírica de natureza qualitativa conta com a participação de sete professoras e um professor, todos atuando em Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Teresina, escolhidos por critérios previamente definidos. Os dados foram produzidos por meio do questionário biográfico do Memorial de Formação, referenciado por Gil (2008) e Passegi (2008), com a finalidade de desvelar o processo de construção das identidades profissionais e a contribuição da formação continuada no mesmo. A discussão e interpretação dos dados foram desenvolvidas a partir da análise de narrativas, fundamentada nos pressupostos teóricos de Schütze (1983) e tendo como abordagem teórica a fenomenologia-hermenêutica de Heidegger, que nos possibilitou a compreensão de que as identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil foram sendo construídas a partir de elementos como o contexto familiar, as relações sociais, a formação inicial e continuada. Os resultados apontam a necessidade de reformulação da formação continuada oferecida pela SEMEC, com a finalidade de reforçar as identidades profissionais das professoras e professores de Educação Infantil construídas no decurso da vida.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; formação continuada; Identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil.

SOUSA, Mônica de Carvalho. **Professional identities of early childhood education teachers in the context of continuing education: self-narratives.** 2023. 103 f. Course Completion Work – Master’s in Education – Federal University of Piauí, Teresina, 2023.

## ABSTRACT

The research answers the following problem-issue: How the continuing education contributes for the professional identities of male and female teachers in the Preschool? The general objective is to analyze how continuing education contributes to Preschool teachers' construction of professional identities, from which emerges the following specific objectives: describe the proposal of continuing education offered to male and female Preschool teachers, acknowledge the male and female Preschool teachers perceptions related concerning their professional identities; explain the relationships that male and female Preschool teachers elaborate between the learning produced in the continuing education and the construction of their professional identities. For this study to be done, it was necessary a literature review about the teachers' professional identity, continuing education and Preschool, which are supported by theorists who discuss these themes: Kaufmann (2004), Bauman (2021), Dubar (2020), Nóvoa (1992), Alarcão (1996), Imbernón (2010), Kramer (2011), Kuhlmann (2010) moreover other theorists who deal with the research categories. The empirical research of qualitative approach has the participation of seven female teachers and one male teacher, all currently working in Preschool Municipal Centers of the Public Education Network of Teresina, chosen by previously defined criteria. The data were produced through the biographical questionnaire of the Formation Memorial, referenced by Gil (2008) and Passegi (2008), in order to reveal the process of construction of professional identities and the contribution of continuing education in it. The discussion and interpretation of the data were developed through the analysis of narratives, based on Schütze (1983) the theoretical assumptions and having as theoretical approach the phenomenology-hermeneutics of Heidegger, which enabled us to understand that the professional identities of female Preschool and male teacher were being built from elements such as the family context, social relationships, initial and continuing education. The results point to the need to reformulate the continuing education offered by SEMEC, in order to reinforce the professional identities of Preschool male and female teachers built in the course of life.

**Keywords:** preschool education; continuing formation; male and female professional identities and teachers' preschool education.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	8
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA</b>	14
2.1	Concepções de criança e infância	14
2.2	Institucionalização da Educação Infantil	19
2.3	Perfil profissional de professora e professor da Educação Infantil	23
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS</b>	29
3.1	Novos paradigmas de formação continuada	30
3.2	Formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil	36
3.3	Uma formação continuada de/para professoras e professores reflexivos	40
<b>4</b>	<b>CONSTRUINDO CONHECIMENTO SOBRE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORA E PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	44
4.1	Noções gerais sobre Identidade	45
4.2	Identidades profissionais de professora e professor	48
4.3	Formação continuada de professora e professor de Educação Infantil: construindo identidades profissionais	52
<b>5</b>	<b>PERCURSOS METODOLÓGICOS</b>	55
5.1	Caracterização da pesquisa	56
5.2	Instrumentos para coleta de dados	57
5.3	Campo da Pesquisa	57
5.4	Interlocutores da Pesquisa	58
5.5	Procedimentos de análise de dados	60
<b>6</b>	<b>DESVELANDO A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORA E PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	65
6.1	Elementos que influenciam a construção das identidades profissionais	65
6.1.1	Influência dos elementos pessoais e sociais	66
6.1.2	Influência dos processos formativos	70
6.2	Possibilidades de construção de identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil na formação continuada	77
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	82
	<b>REFERÊNCIAS</b>	85
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA</b>	93
	<b>APÊNDICE B - CADERNO DE ESCRITURAÇÃO DO MEMORIAL</b>	96
	<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	99
	<b>ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b>	102

## INTRODUÇÃO

Poxa, está tudo tão esquisito hoje! E pensar que ontem as coisas estavam normais. Será que passei por alguma transformação durante a noite? Deixe-me ver: será que acordei igual? Tenho a vaga impressão de que despertei um pouquinho diferente. Mas, se não sou a mesma, a pergunta que não quer calar é: quem eu sou, então? Ah, aí está o grande mistério! (CARROLL, 2019, p.45)

A epígrafe acima diz respeito à fala da personagem Alice, que após vivenciar experiências bem singulares, como cair na toca de um coelho e ir parar num mundo bem diferente do seu, ou de esticar e encolher subitamente após ingerir alguns alimentos desconhecidos, levanta um questionamento sobre sua identidade. As transformações exteriores foram tão impactantes que levaram a pequena Alice a questionar sobre quem ela se tornara depois dos estranhos episódios pelos quais passara. A regularidade e normalidade do dia anterior, dera lugar a dúvidas e incertezas tão profundas a ponto de não se identificar, de não se reconhecer, do seu eu-interior tornar-se um grande enigma.

Assim como Alice, vivemos numa sociedade dinâmica, que passa por grandes e rápidas transformações. Como parte dessa sociedade, nos tornamos seres sociais em constante movimento, envolvidos num processo permanente de construção de valores, estruturação de crenças, tomada de atitudes. Nesse contexto, assumimos papéis sociais diferenciados, mas pouco nos atemos a uma questão de fundo, que merece ser examinada e levada em conta, uma vez que ela se constitui na base do modo de ser e estar no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história: a identidade, ou melhor, identidades, tema gerador de muitas inquietações e controvérsias entre os que se aventuram a investigá-la.

Nesse sentido, na presente pesquisa nos propomos analisar a construção das identidades profissionais de professoras e professores da Educação Infantil no contexto da formação continuada. Por entendermos a identidade como processo contínuo e dinâmico, em constante construção, reconstrução, elaboração e ressignificação, abriremos um diálogo acerca do reconhecimento da formação continuada como espaço potencializador desse processo, viabilizado na interação e diálogo entre os pares. Neste sentido, buscaremos compreender de que maneira a formação continuada oportuniza à professora e ao professor desse nível da Educação Básica o desenvolvimento da consciência sobre si mesmo enquanto profissional.

Vale ressaltar que as identidades profissionais de professora e professor não são construídas da noite para o dia, processo este que perpassa vários contextos e espaços que deixam marcas significativas na construção da história pessoal e profissional do docente. Essas vivências servem de guia em diversos momentos de escolhas, decisões e até mesmo rupturas.

Consciente ou inconscientemente, motivações, interesses, expectativas e atitudes vão se estabelecendo e tecendo identidades, entre as quais, as profissionais. Nesse sentido, a compreensão dos processos pelos quais as identidades profissionais da professora e do professor da Educação Infantil se constroem e se reconstroem ao longo da vida torna-se primordial para esclarecer como essas identidades se configuram.

Essas reflexões tornam-se particularmente significativas quando busco<sup>1</sup> compreender o processo de construção de minhas próprias identidades profissionais, ou seja, como me tornei professora de Educação Infantil. Embora não tenha professores na minha família, senti-me desde muito cedo atraída pela docência. Lembro-me que entre as muitas brincadeiras da infância, o faz-de-conta da escolinha, ora assumindo o papel de professora, ora de aluna, não podia faltar. Além disso, era frequente ajudar amiguinhos quando tinham dificuldades em algum conteúdo, o que chamou a atenção do meu pai, que sempre dizia que eu tinha jeito para docência.

Vivenciei meus primeiros ensaios de ensino na igreja na qual eu e minha família nos congregávamos, quando com meus nove ou dez anos de idade já ministrava aulas de cunho religioso para um grupo de meninas chamado Mensageiras do Rei<sup>2</sup>. Com o passar do tempo, passei a ministrar aulas em classes de crianças, jovens e adultos na Escola Bíblica Dominical. O prazer que essas primeiras experiências docentes me proporcionavam, despertaram o desejo de me capacitar para melhor desenvolvê-las.

Essas vivências certamente tiveram peso quando optei pela Licenciatura em Pedagogia, dando início à minha formação profissional. Dois anos depois, assumi a docência numa sala de aula de fato, ainda como estagiária, de uma pequena turma de segunda série. Ao longo de toda a graduação, tive oportunidade de vivenciar a docência nos mais variados níveis de ensino. Nessas ocasiões, sentimentos de medo e entusiasmo eram frequentes.

Dúvidas e questionamentos sobre se a escolha da profissão docente seria a mais acertada, se a profissão de professora me daria condições de me tornar independente financeiramente, se eu seria realizada profissionalmente, acompanharam minha trajetória na universidade e me levaram a trilhar caminhos alternativos, como a graduação em Direito, que cursei paralelamente à Pedagogia.

---

<sup>1</sup> O verbo é utilizado em primeira pessoa por estar de se referindo à trajetória de vida da autora.

<sup>2</sup> Organização missionária, vinculada à União Feminina Missionária Batista Brasileira, que oferece condições para que meninas de 9 a 16 anos cresçam no conhecimento de missões, orem e contribuam para missões e, assim, assumam a responsabilidade de testemunhar de Jesus Cristo.

As graduações em Direito e em Pedagogia contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, sentia-me sempre mais atraída pelo ensino e no curso de Pedagogia construí relacionamentos com colegas de turma que se tornaram referência na minha identificação com a profissão docente. Isso causou um impacto tão grande na minha vida que após a conclusão do curso de Pedagogia e, em seguida, de uma especialização em Psicopedagogia, ingressei por meio da aprovação em concurso na Rede Pública de Ensino de Teresina (PI), fortalecendo mais ainda minhas escolhas profissionais na área da Educação.

Quando ingressei na Rede Pública, assumi uma turma de segunda série do ensino fundamental, período de significativas aprendizagens e superação de obstáculos, no qual ganhei segurança e desenvoltura na prática docente. Mas desde minha chegada nessa escola, desejava trabalhar com as turmas das crianças menores, que na ocasião eram alunos da alfabetização, o que se concretizou no início do período letivo seguinte. A atuação nessas turmas, posteriormente transformadas em primeiro ano do Ensino Fundamental, reforçava cada vez mais minha identificação profissional com crianças pequenas. Mas só quatro anos depois, tive o primeiro contato com a Educação Infantil, inicialmente como diretora, e depois como professora do Segundo Período.

Na gestão administrativa pude conhecer as alegrias e desafios que envolvem o trabalho com crianças pequenas. A Educação Infantil do município de Teresina passava por um momento de ajuste às novas exigências legais, que requeriam gestores com nível superior nos Centros de Educação Infantil. Além disso, nesse momento, esses Centros buscavam se firmar junto à comunidade na qual estavam inseridos como lugar de ensino-aprendizagem, superando a visão de lugar voltado tão somente para o cuidado, ou ainda, onde pais e mães deixariam seus filhos enquanto iam para o trabalho. Pude ver a importância de se ter uma equipe de profissionais e professores preparados para lidar com as peculiaridades inerentes à essa faixa etária, o que algumas vezes, não correspondia a realidade.

Após quatro anos de gestão, tornei-me professora em turmas de segundo período da Educação Infantil, quando vivi na pele o desafio de ensinar e cuidar de crianças de cinco a seis anos, com recursos muitas vezes escassos para o que almejávamos. Aliado a isso, o trabalho junto às famílias das crianças, na tentativa de envolvê-las nesse processo, também se constituía numa grande empreitada.

Tive a oportunidade de participar de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, ocasião de troca de experiências com outras professoras que, assim como eu, aprendiam e reaprendiam com a prática docente. Confesso que

muitas vezes vi esse momento formativo como entediante e desnecessário, mas nas trocas nele vivenciados, emergiam discussões importantes sobre assuntos pertinentes à Educação Infantil e suas particularidades, as quais despertaram mais ainda o interesse por conhecer e estudar mais profundamente essa etapa da Educação Básica.

Os anos na gestão do Centro de Educação Infantil, as vivências como professora em suas salas de aula, as trocas de experiências com outros profissionais e até mesmo o enfrentamento das dificuldades e superação dos desafios do cotidiano contribuíram para a construção de aprendizagens significativas nessa etapa da Educação Básica, consolidando minhas predileções profissionais. É nesse contexto que minha identidade como professora de Educação Infantil vem se construindo e reconstruindo, dando sentido e pertinência à minha carreira.

Em face dessas reflexões e do entendimento de que a formação continuada e as identidades profissionais, por possuírem estreita relação, devem seguir caminhos entrelaçados, como também no afã de compreender até que ponto a formação continuada tem efetivamente se constituído em um espaço de construção de identidades profissionais a partir da reflexão sobre a prática, pretendemos na presente pesquisa, responder a seguinte questão-problema: Como a formação continuada contribui para a construção das identidades profissionais de professoras e professores de Educação Infantil? Para tanto, delineamos como objeto de estudo dessa pesquisa as contribuições da formação continuada para a construção das identidades profissionais de professoras e professores da Educação Infantil.

Para responder a questão-problema, traçamos como objetivo geral analisar como a formação continuada contribui para a construção das identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil, delineando os seguintes objetivos específicos: descrever a proposta de formação continuada oferecida às professoras e aos professores da Educação Infantil; conhecer as percepções das professoras e dos professores de Educação Infantil em relação as suas identidades profissionais; explicar as relações que professoras e professores de Educação Infantil elaboram entre as aprendizagens produzidas na formação continuada e a construção de suas identidades profissionais.

Para atingir esses objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de base empírica, envolvendo sete professoras e um professor, todos efetivos, atuando em Centros de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Teresina, participantes de formação continuada e com disponibilidade para colaborar com a produção de dados. Optamos pela Rede de Ensino de

Teresina por nela atuarmos há mais de dez anos na Educação Infantil, o que nos possibilitou conhecer aspectos relevantes da realidade desse nível de ensino.

Quanto à metodologia, adotamos na presente pesquisa a abordagem qualitativa, pelo fato da investigação concentrar-se em ambiente natural de caráter social, ocupando-se do estudo de fenômenos que envolvam os seres humanos e suas complexas relações sociais nos mais variados ambientes. Como método de investigação, optamos pela narrativa, através do memorial. Entendemos que o método e o instrumento escolhidos deram voz às interlocutoras e ao interlocutor da pesquisa a fim de melhor compreendermos as memórias formativas e de construção identitária dos mesmos. Os dados foram analisados através da análise de narrativas na versão do sociólogo alemão Fritz Schütze (1983), em virtude desse procedimento enfatizar a reconstrução da perspectiva da pessoa sobre a realidade social na qual vive, em constante processo de construção e modificação.

Essa pesquisa teve como base teórica a fenomenologia-hermenêutica, na perspectiva de Heidegger, uma vez que o método por ele proposto “tem um cunho de acompanhamento da vivência que [...] não se coloca a partir de fora, mas que se constitui a si mesmo nesse fluxo compreensivo-interpretativo” (SEIBT, 2012, p.93). Dessa forma, as professoras e o professor da Educação Infantil tiveram a oportunidade de olhar para sua vivência, refletir sobre ela e aperfeiçoá-la.

Para tanto, procuramos orientações nas contribuições de Kaufmann (2004), Bauman (2021) e Dubar (2009 e 2020), no que se refere à identidade; Nóvoa (1992), Alarcão (2010) e Imbernón (2010), quanto à questão da Formação Continuada; e Kramer (2011), Kuhlmann Júnior (2010), com relação à Educação Infantil, além de outros autores que discorrem sobre a categorias dessa pesquisa. Dessa forma, dialogando com os aspectos apresentados, discutimos sobre o objeto de estudo central desta pesquisa.

Nossa vivência como professora e diretora na Educação Infantil da Rede Pública de Teresina despertou o interesse em investigar sobre as identidades profissionais de professoras e professores que atuam nessa etapa da Educação Básica, dando enfoque às contribuições da formação continuada no processo de construção identitária desses profissionais. Entendemos que num mundo do trabalho cada vez mais exigente, excludente e competitivo, a sólida formação continuada fortalece e valoriza a profissão docente e contribui com o reconhecimento das identidades profissionais.

Acreditamos na relevância social desta investigação, por provocar reflexão acerca do processo de construção de identidades profissionais de professoras e professores de Educação

Infantil, bem como sobre possíveis contribuições da formação continuada nesse processo. Além disso, contribuí com a edificação de conhecimentos, saberes e experiências sobre a temática, garantindo-nos uma reflexão crítica a respeito desse relevante momento formativo e suas peculiaridades, visando a partir daí a implementação de políticas de fortalecimento de estratégias que contribuam com a temática em questão.

Com o propósito de evidenciar os pressupostos teóricos e metodológicos desta investigação, estruturamos o texto em seções, iniciando com essa introdução, na qual apresentamos objeto de estudo, problematização, objetivos e a estruturação. Em seguida, na segunda seção, intitulada “Educação Infantil: construção histórica”, apresentamos brevemente a trajetória histórica da concepção do conceito de infância, da institucionalização da Educação Infantil e as mudanças no perfil da professora e professor que se dedicam ao atendimento desse público em particular. Em seguida na seção intitulada “Formação Continuada: avanços e perspectivas”, trazemos uma discussão sobre novos paradigmas de formação continuada, sobre a formação continuada de professoras e professores de Educação Infantil, além de refletir sobre uma formação continuada de/para professoras e professores reflexivos. A terceira seção, “Construindo conhecimento sobre identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil”, apresentamos o conceito de identidade defendido por alguns autores, discorremos sobre as identidades profissionais docente e, posteriormente, refletimos sobre possibilidades de construção de identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil na formação continuada.

Na quarta seção, com título “Pressupostos Metodológicos”, justificamos a opção metodológica adotada para a realização desta pesquisa, apresentamos os instrumentos de coleta de dados, além de delinear o cenário, a escolha dos interlocutores e o procedimento de análise dos dados. A quinta seção, denominada “Desvelando a construção das identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil na formação continuada”, destinamos à apresentação dos resultados e análise dos materiais produzidos, articulando os objetivos, as categorias de análise e o embasamento teórico-metodológico norteador dessa investigação. Finalizamos apresentando as conclusões a que chegamos com a investigação, buscando através dos resultados evidenciar a construção de identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil a partir da formação continuada.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA**

A Educação Infantil nem sempre teve um lugar na formação da criança pequena, inserindo-se em um longo processo de compreensão da concepção de infância e do modo de se ver a criança no meio social. Nesse sentido, a compreensão da Educação Infantil, bem como dos aspectos relacionados à esta etapa da Educação Básica na atualidade requer uma análise dos processos constitutivos da categoria infância, historicamente construída e transformada.

Diante disso, iniciamos esta seção apresentando as mudanças acerca da infância no decurso do tempo. Posteriormente, discutimos sobre o processo de institucionalização da Educação Infantil no contexto brasileiro. Por fim, destacamos as mudanças ocorridas no que diz respeito ao perfil da professora e professor da Educação Infantil por exigência das demandas que emergiam no decurso do tempo.

### **2.1 Concepções de criança e infância**

A criança foi por longo tempo desprezada, tratada com indiferença e insensibilidade, o que afetou negativamente a forma de atendimento prestado a elas. Com o tempo, o tratamento dado às crianças foi sendo modificado, abarcando a evolução histórica diferentes concepções de infância. Assim, a compreensão do conceito de infância e a percepção acerca da criança inserem-se em um longo processo histórico e social que foi se modificando com o desenvolvimento do homem e sua maneira de se organizar em sociedade. A infância assumiu diferentes significados, não apenas em função das especificidades da criança, mas sobretudo a partir das relações sociais, tendo em Montaigne (1533-1592), Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Froebel (1782-1852) e Pestalozzi (1746-1827) grandes expoentes das novas ideias.

Sobre isso, Sarmiento (2007, p. 26), afirma que as concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva adultocêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído.

Corazza (2002, p.81) considera que a história da infância revela um silêncio histórico, ou seja, uma ausência de problematização sobre essa categoria, não porque as crianças não existissem, mas porque, do período da Antiguidade à Idade Moderna, “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘criança’”.

Diferentemente do que o senso comum nos conduz a pensar, infância e criança não são termos sinônimos, havendo uma distinção semântica entre as categorias: a primeira significa a

categoria social do tipo geracional, que faz parte de um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo (SARMENTO, 2007). Criança, por sua vez, diz respeito “ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc” (SARMENTO, 2005, p .371).

Sarmiento e Pinto (1997, p.11.), ao discutirem as concepções de infância e criança, esclarecem que:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII [...].

Para Kuhlmann Júnior (2001, p. 31), a infância é uma condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais:

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

O termo infância apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância se transforma conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social. Kramer (2003, p.19) destaca que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbana industrial, à medida que mudam a inserção e o papel social da criança na sociedade.

Kuhlmann Júnior (2001, p. 16), referindo-se ao caráter histórico e social do termo infância, afirma: “toda sociedade tem seus sistemas de classes e idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel”. Para ele, é preciso reconhecer as crianças enquanto sujeitos históricos, ou seja, “é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver e no seu morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 32). O autor também considera que a história da infância apresenta um caráter não linear e deve ser contextualizada, aliada à história da assistência, da família e da educação.

Embora no meio social a criança sempre tenha estado presente, nem sempre existiu infância, fato este evidenciado pela maneira como as crianças eram costumeiramente tratadas, sem que suas particularidades físicas, emocionais e sociais fossem minimamente consideradas. Nesse contexto, a criança não passava de uma miniatura de um adulto, diferindo-se deste “apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 2011, p.14). Tida como simples ser biológico, a criança era excluída da vida social. A própria etimologia da palavra infância, reflete a concepção que algumas sociedades antigas davam à criança, a qual

é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *infans* – o que não fala. (SARMENTO, 2007, p. 33, grifo do autor)

Percebe-se a inexistência do sentimento de infância, ou seja, “à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 2011, p.156). Sendo assim, o valor social atribuído à criança era praticamente nulo, e práticas como castigos físicos e infanticídio eram toleradas sem que os agressores fossem punidos, uma vez que não havia leis que protegessem as crianças das diversas formas de violência e exclusão social a que eram submetidas.

Segundo o autor, somente no século XIII surge o sentimento de infância, mas ainda de forma limitado, caracterizado pela paparicação que surgia no contexto familiar. Assim, as crianças serviam de mera distração para adultos. Ariès (2011, p. 21) destaca a precariedade em que muitas famílias se encontravam tornava comum situações de abandono e infanticídio logo após o nascimento da criança, que era logo substituída por outra, pois “não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança”. As sobreviventes, tão logo tivessem condições de viver sem a dependência da mãe ou de sua ama, era incluída do mundo dos adultos. Nessa perspectiva, mudanças acerca do sentimento de infância são percebidas a cada novo século e o olhar para a infância toma novas direções.

O advento da Idade Moderna (séculos XV, XVI e XVII), provocou grandes mudanças sócio-culturais na Europa. Surge a sociedade capitalista, urbano-industrial, contexto no qual percebe-se a importância dessa fase da vida para a formação humana. Diferentemente da concepção assumida na Antiguidade, a criança vai nascendo socialmente, passando a ter um lugar central na família, muito embora seja tida como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade

pela sua socialização. A criança se torna um elemento importante na sociedade, constituindo sua educação e futuro numa preocupação para os adultos.

Reconhece-se, portanto, a infância como uma construção da modernidade, momento em que se inicia a construção histórica do sentimento de infância. Dessa forma, a primeira etapa da vida humana sai do anonimato para tornar-se objeto de estudo das mais variadas áreas do conhecimento. Sobre o sentimento de infância, Kramer (2003, p. 17-19, grifo da autora) explica que este

[...] não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. [...] Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.

Com relação à educação de crianças, grandes transformações ocorreram do final da Idade Média para o início da Moderna, quando se começou a defender a universalidade da educação escolar, conforme afirma Comenius, (2006, p.95): “Todos aqueles, porém, que estão no mundo não só como espectadores, mas como atores, devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, que existem ou existirão”. Ou seja, todas as pessoas precisam ter acesso ao conhecimento em igualdade de oportunidades educacionais. Para o autor, a escola seria o lugar ideal para todos adquirirem conhecimentos para estar neste mundo como protagonista de sua história, sendo de responsabilidade dos pais, a educação da criança pequena, por ser mais apropriado o ambiente familiar para educar os pequenos.

Embora fosse essa a aspiração de Comenius, as escolas ainda não eram para todos nem os métodos utilizados para a aprendizagem eram os melhores. Nesse tempo adotavam-se métodos tão rígidos que, “as escolas eram consideradas espantalhos para crianças e tortura para a mente” (COMENIUS, 2006, p. 104), sendo constituídas como lugar de estagnação para as crianças. O autor buscava articular a escola ao meio familiar, visando o bom desenvolvimento da criança.

Gradativamente a criança começa a ser reconhecida em suas particularidades. No século XVII Comenius (2006, p. 100) já defendia que, “dos anos da infância e da primeira educação depende todo o resto da vida, se os espíritos não forem, desde o princípio,

suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer”. A criança já não é mais vista como adulto em miniatura.

Outro grande pensador do século XVIII que contribuiu para a educação e influenciou a forma das pessoas conceberem a educação da criança foi Rousseau. Oliveira (2011) declara que este pensador criou uma proposta educacional na qual proibia o uso da violência nas instituições sociais, além de combater o autoritarismo e o preconceito. Rousseau (1999, p.24) ressaltou o papel da mãe como educadora natural da criança e, assim como Comenius, considerava a família como ambiente apropriado para a educação da criança. Nesse sentido, aconselha a mãe “assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até que seja adulta, jamais tereis êxito de outra maneira”. O autor revela a importância da atenção dada à criança desde seu nascimento, pois cada fase da vida da criança traz novas descobertas, para as quais abre-se um mundo cheio de possibilidades.

A educação, na concepção Rousseau (1999), deve acontecer naturalmente desde o nascimento, antes mesmo do desenvolvimento da fala. Nesse processo, a criança vai se desenvolvendo, sempre respeitando seu jeito de agir, pensar, sentir e ver as coisas do mundo. A infância deve ser vivida pela criança em sua plenitude e sua educação deve contemplar as suas especificidades. Segundo Oliveira (2011, p. 65):

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesmo. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Em vez do disciplinamento exterior, propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos.

Nesse sentido, portadora da capacidade de aprender à sua maneira, a criança seria educada com liberdade e viveria cada momento da infância em sua totalidade, dando-se um novo significado para a infância.

No percurso da construção histórica da infância, diversos fatos deixaram marcas no processo de valorização e respeito à criança, o que nos permite afirmar que refletir sobre o atendimento e a educação oferecida às crianças significa buscar as raízes de fatos ocorridos ao longo dos tempos, trilhando caminhos muitas vezes nebulosos em direção aos ideais de uma Educação Infantil que respeite o mundo das crianças.

## 2.2 Institucionalização da Educação da Infantil

Conforme vimos, a responsabilidade pela educação da criança de primeira infância foi atribuída às famílias ou ao grupo social do qual fazia parte. Bujes (2001) destaca que, diferentemente dos dias atuais, inexistia instituições educativas que partilhassem, com a família, a responsabilidade pela educação de crianças pequenas. Segundo a autora:

Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. (BUJES, 2001, p. 13)

As transformações da concepção de infância e de sociedade contribuíram com o fortalecimento da burguesia e com o crescimento do campo industrial. Conseqüentemente, emerge a preocupação com a educação na infância, fazendo surgir instituições de educação propícias para o atendimento de crianças pequenas. À medida que as mudanças sociais e políticas foram acontecendo, passou-se a reconhecer a importância do atendimento à criança que dependiam de cuidados e atenção de um adulto. Desta forma, surge a necessidade de se criar lugares específicos para cuidar dos filhos dos trabalhadores enquanto os mesmos trabalham, A princípio, funcionavam como extensão do lar, sem maiores sistematizações. Na verdade, um atendimento assistencialista, não educacional, como se tem hoje. Posteriormente, essa realidade foi adquirindo *status* de direito dos trabalhadores e das crianças.

Com o avanço da industrialização e urbanização das cidades, muitas famílias, partem para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida e ingressam na luta por vaga no mercado de trabalho nas metrópoles. Nesse contexto, a mulher passa a assumir posição ativa na sociedade capitalista e no mercado de trabalho. Essa mudança, foi uma das razões que impulsionou o surgimento de uma educação mais sistemática em torno da infância, preparando a criança para o futuro.

No que concerne à história da infância no Brasil, Priore (2013) afirma que antes e durante o período colonial, a escravidão das crianças, a tragédia, a violência, a luta pela sobrevivência nas instituições assistenciais, os abusos sexuais e a exploração da mão-de-obra infantil deixaram suas marcas. Desde as viagens dos portugueses para a nova colônia no século XVI, passando pela rigidez com que os Jesuítas as submetiam ao processo de civilização, sobretudo no que diz respeito às crianças indígenas e mestiças, imperou o descaso, abuso e abandono moral.

Somente no século XVIII, visando combater o abandono de crianças, o infanticídio e os altos índices de mortalidade infantil, surge a Roda dos Expostos ou Casa da Misericórdia, que foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil por quase um século e meio e desprovida de intenção pedagógica (MARCÍLIO, 2011, p. 53). A princípio, foram três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789), e, mais tarde, em São Paulo (1825). Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após esse período. O intuito desta ação era esconder a vergonha de mães solteiras, bem como resguardar os filhos de uniões ilegítimas que eram abandonados. Os indivíduos deixavam a criança na “roda” e se retiravam do local, preservando sua identidade. Segundo Aquino (2001, p. 31):

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada.

Conforme Bastos (2001), somente em 1875, trinta anos após a fundação do Kindergarten de Froebel na Alemanha, a qual se deu em 1840, e por este inspirado, funda-se o primeiro jardim de infância brasileiro, direcionado às crianças do sexo masculino de famílias da elite carioca, onde recebiam diversos conteúdos, dentre os quais leitura, escrita, ginástica, música, matemática e religião. A terminologia utilizada, segundo Arce (2002, p. 11- 12), faz referência ao jardim, por ser

um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas, o jardineiro sabe que embora ele tenha por tarefa cuidar para que a planta tenha todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância, é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados.

Fica evidente que a dedicação ao ato de ensinar e a afetividade com as crianças constituíam-se em importantes requisitos para professoras destes espaços, às quais cabiam a responsabilidade de proteger e cuidar com carinho das crianças, possibilitando a elas um desenvolvimento e crescimento saudável, assim como o jardineiro aduba o solo, possibilitando às plantas uma floração saudável e viçosa aos jardins

Numa proposta diferente dos jardins de infância, a primeira creche popular no Brasil só foi criada em 1908, com a finalidade de auxiliar as crianças oriundas das camadas populares cujas mães trabalhavam como domésticas (KRAMER, 2011), muito embora de acordo com

Kuhlmann Jr. (2010; 2000b, p. 471), desde 1882 Rui Barbosa defendia essa bandeira, condicionando o desenvolvimento do país a uma política governamental que priorizasse a educação. Para esse autor, as denominadas creches serviriam às “[...] mães pobres, que necessitassem trabalhar, e poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos cuja tenra idade não lhes permitia mandá-los para a escola”.

Dessa forma, no Brasil, jardins de infância e creches eram instituições diferentes:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d’áste* francesas – seriam assistenciais e não educariam. (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 73, grifo do autor).

Na interpretação do autor, a diferença na nomenclatura dessas instituições corresponderia a distinção, também, de suas finalidades. Sendo assim, as creches e as escolas maternas teriam um fim assistencialista, ao passo em que os jardins de infância teriam um fim educativo.

Na década de 1960, a Educação Infantil começa a ganhar corpo de lei, estabelecendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de n. 4.024/61:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961, p. 5)

No entanto, o ensino de crianças pequenas não correspondia à previsão legal, uma vez que não até esse momento, o Estado não tinha obrigatoriedade em ofertá-lo. A esse respeito Sousa (1996, p. 41) afirma que, “[...] as leis foram elaboradas de forma muito genérica, não contribuindo para disciplinar e responsabilizar os organismos públicos”, restringindo-se a algumas escolas nos grandes centros urbanos do país.

Como resultado da pouca ação dos governantes brasileiros durante o período do Império e da Primeira República, a Educação Infantil permaneceu abandonada, impulsionando em meados da década de 1970 a eclosão de movimentos sociais em busca de atendimento para crianças pequenas, motivados pela inserção da mulher no mercado de trabalho e pela falta de ambiente adequado para mães deixarem seus filhos enquanto trabalhavam.

Sobre essa questão, Kuhlmann Jr. (2001) diz que as ideias socialistas e feministas deram um novo direcionamento a questão do atendimento à pobreza, considerando a educação

da criança como maneira de se assegurar o direito ao trabalho das mães. Nesse mesmo interim, a classe média também passa a procurar instituições educacionais para seus filhos. Assim, o atendimento de crianças pequenas, seja da classe operária, seja da classe média, ganha legitimidade social, ultrapassando a sua destinação de exclusividade aos filhos dos pobres.

A partir daí observou-se grandes avanços na política nacional em favor do direito da criança, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980. A esse respeito, Kramer (2003) relata que a luta pelo reconhecimento da escola pública em todos os níveis intensificou-se na década de 1980, tornando o direito à educação de crianças até seis anos na bandeira dos movimentos de mulheres, educadores e trabalhadores em geral.

Em face desses acontecimentos, a promulgação da Constituição Federal em 1988 constitui-se num importante marco histórico em defesa da infância e do direito da criança no cenário nacional, ao garantir o atendimento em creches e pré-escolas para crianças com até seis anos de idade. Não obstante, podemos afirmar que foram as lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, que possibilitaram a conquista de direitos da criança a nível constitucional (OLIVEIRA, 2011).

Outro marco significativo relacionado ao direito da criança foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que institui legalmente a Educação Infantil, a qual passa a ser considerada, pela primeira vez, como etapa da Educação Básica, conforme preceitua o texto da Lei em seu artigo 29:

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até os seis 6 anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 22)

Atualmente, o texto da Lei compreende a Educação Infantil como parte do sistema de ensino brasileiro, obrigatório a partir dos quatro anos de idade. Fica evidente a necessidade de se promover o desenvolvimento da criança como um todo, por meio do trabalho conjunto e compartilhado da família, da comunidade e do poder público.

Com relação aos encaminhamentos pedagógicos da Educação Infantil, estes são norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009), que estabelecem que o currículo deve contemplar um conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e

tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade.

Por considerar a criança como um 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, as DCNEI preceituam ainda que a proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, respeitando sempre princípios éticos, políticos e estéticos. Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Portanto, educar e cuidar na instituição de Educação Infantil significa respeitar e garantir os direitos de todas as crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e com o conhecimento científico, independentemente de classe, gênero, etnia ou religião.

### **2.3 O perfil da professora e professor de Educação Infantil**

Como vimos anteriormente, a Educação Infantil está inserida em um longo processo de construção histórica e social. Com a evolução da ideia de infância, surge um novo olhar que propiciou a valorização, a proteção e a defesa pelo direito da criança. Atualmente, a concepção de infância busca respeitar a criança em sua integridade. Nessa perspectiva, Craidy e Kaercher (2001, p. 21), sustentam a ideia que

ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico.

Na visão das autoras, é extremamente importante que tomemos consciência de que mudanças ocorrem com as crianças ao longo da infância, o que requer atenção especial nessa etapa da vida, pois o que acontece com elas ficará registrado em sua memória por toda sua existência. Tanto as experiências negativas quanto as positivas poderão gerar sentimentos decisivos para a sua formação humana.

Para se garantir o desenvolvimento integral da criança, a Educação Infantil deve estar organizada de modo agradável, criativo e estimulante, com um ambiente rico de experiências significativas, oportunizando às crianças a exploração do espaço e recursos disponíveis (OLIVEIRA, 2010).

Contudo, um atendimento nesses moldes requer professoras ou professores preparados, pois conforme Kramer (2005, p. 215) argumenta

A nova institucionalidade da infância implica qualidade de atendimento, que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Implica também a ocorrência simultânea e coordenada de ações que vão da adequação a organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada à primeira infância ao envolvimento e à satisfação dos profissionais, a gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, a um olhar atento e sensível à criança.

Diante dessa realidade, no processo de institucionalização da Educação Infantil, faz-se necessário, a atenção não só às condições de materiais, como também às condições de seus profissionais, ambas igualmente importantes para o desenvolvimento pleno da criança.

Nessa perspectiva, as professoras e professores que atuam na Educação Infantil foram construindo identidades bastante diversificadas, a depender dos conceitos de educação e infância estabelecidos para as crianças de primeira infância à época. Os avanços e mudanças nesse nível de ensino exigiram a construção de um perfil de professora e professor capaz de atender as crianças, levando-se em conta seus aspectos físicos, intelectuais sociais ou emocionais, de maneira que promova a articulação do cuidado à dimensão educativa.

As novas exigências para o atendimento de crianças pequenas, segundo Buss-Simão e Rocha (2018, p. 4), repercutiram no “surgimento” da professora e professor de Educação Infantil”, os quais passaram a pertencer a uma categoria profissional definida e sindicalizada, compartilhando assim com as demais docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o *status* de professoras e professores da Educação Básica.

Segundo Silva (2004, 2007, 2016), os estudos produzidos no campo da educação nas décadas de 1970 e 1980 indicavam a necessidade de um adulto estável para promover um desenvolvimento saudável de crianças pequenas, o qual tinha como modelo a família, representado na figura da mãe. Dessa forma, nas instituições, o adulto que se responsabilizava pelas crianças era entendido como substituto materno. Entretanto, após debates e estudos sobre o tema, pesquisas demonstraram que não apenas a mãe, mas adultos com capacidade de estabelecer a “chamada *relação estável* com a criança, oferecendo-lhe condições de

desenvolvimento socioafetivo saudável” (SILVA, 2016, p. 12, grifo da autora), atender a esse fim.

Silva (2004, 2007) expõe ainda que as definições de que não apenas a família na figura da mãe, mas que qualquer adulto poderia ser capaz de estabelecer a relação estável com a criança, bem como a ideia de que cuidar e educar esses sujeitos era uma responsabilidade e um bem de toda a sociedade, fizeram emergir questões sobre o perfil do profissional que deveria estabelecer essa relação com as crianças pequenas em instituições coletivas.

A autora expõe que é a partir desse questionamento que as discussões sobre formação, perfil profissional, profissionalidade e das identidades docentes começaram a surgir com maior intensidade na produção teórica da área. Estas discussões, conforme Silva (2004, 2007) explica, a questão sobre que formação seria capaz de tornar um adulto num profissional responsável por cuidar e educar “crianças pequenas que não sejam suas filhas e em espaços coletivos” (SILVA, 2007, p. 4).

Para a autora, os muitos trabalhos produzidos a respeito do atendimento nas creches e nas pré-escolas do país indicaram uma indefinição de qual profissional seria responsável por atuar junto às crianças pequenas nas creches, evidenciando também uma inadequação tanto do ponto de vista quantitativo, quanto qualitativo em relação ao atendimento nessas instituições. Além disso, essas pesquisas denunciaram o uso de mão de obra barata ou gratuita, e por isso extremamente precarizada, utilizada pelos programas governamentais de cunho assistencialista voltados para o trabalho nas creches.

Silva (2004, 2007) expõe que os estudos produzidos a respeito da creche indicaram que mesmo em instituições da cidade de São Paulo, onde existiam professoras com formação específica no quadro das profissionais das creches, esse número era reduzido e essas professoras permaneciam nas instituições apenas parte do dia. Eram as pajens, profissionais sem formação específica, as responsáveis pelo trabalho com as crianças pequenas. Além dessa diferença entre pajens e professoras, as pesquisas que buscaram compreender as concepções que as profissionais de creche possuíam sobre o próprio trabalho demonstraram que essas eram muito próximas daquelas descritas por estudos históricos como de cunho higienista, ou seja, voltadas restritamente para o cuidado com os corpos das crianças pequenas oriundas das camadas populares (SILVA, 2004, 2007).

Campos (1994, p.32) ao abordar sobre o perfil profissional nas creches e nas pré-escolas do país, também demonstrou as diferenças nos perfis das profissionais da creche e da pré-escola. O autor explica que como objetivo da atuação com as crianças pequenas resumia-

se a garantir segurança e limpeza em um espaço onde as crianças pudessem passar o dia, os profissionais deveriam estar dispostos a “limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças”. Campos destaca ainda que as profissionais, em sua maioria, eram mulheres consideradas como substitutas da mãe e da família, tendo baixa ou nenhuma formação e, conseqüentemente, salários baixos.

Por outro lado, no caso do trabalho com crianças pequenas objetivar a preparação para o Ensino Fundamental, a profissional deveria ser “capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem a rotina escolar” (CAMPOS, 1994, p. 32). Nesse caso, considerava-se os profissionais em atendimento dessa demanda realmente professoras e professores, muito embora não tivessem formação em cursos de magistério nem a nível médio e seus salários fossem inferiores aos pagos a professores de outros níveis de ensino.

O reconhecimento dos profissionais da Educação Infantil como professores da Educação Básica, pertencentes então à categoria professor foi fruto de um intenso debate dentro da própria área, sendo que muitas pesquisadoras vinculadas às discussões e à militância em torno da creche chegaram a defender a necessidade da criação de uma nova profissional, que integraria o cuidado e a educação no seu trabalho, mas não seria nem a professora e nem a profissional sem escolaridade. De acordo com Silva (2004, 2007), mesmo após a definição de que as profissionais que atuavam na Educação Infantil são professoras e devem possuir formação para o exercício da docência, essa definição é ainda um objeto em disputa e de tensão na área.

Buss-Simão e Rocha (2018) também descrevem que após as importantes definições legais da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996, bem como os vários instrumentos normativos produzidos ao longo dos anos pela área, que definem os critérios de funcionamento, de formação, de organização e da necessidade de articular o cuidado e a educação de maneira indissociável no trabalho com as crianças de zero e cinco anos de idade, possuindo como eixo norteador das práticas educativas as interações e a brincadeira, ainda há um longo caminho a ser percorrido na constituição de uma Educação Infantil de qualidade às crianças e suas famílias no país. Porque, como as autoras expõem, apesar dos avanços legais a respeito da profissão e da atuação nas creches e pré-escolas, ainda é reconhecido pela área que as docentes dessas instituições são “um segmento cujas referências profissionais estão ainda pouco claras” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018, p. 8).

Entendemos, assim, que é preciso reconhecer que apesar “da lentidão para a implementação das políticas que deem efetividade aos direitos das crianças e das famílias” (SILVA, 2016, p. 22), a construção da Educação Infantil no país ao longo dos anos passou por inúmeros avanços, frutos de um longo processo de produção acadêmica e de debates políticos que envolveram diferentes atores sociais (SILVA, 2004, 2007, 2016). Além dos avanços relativos à regulamentação legal da Educação Infantil como primeira etapa da educação, reconhecemos as conquistas das professoras ao direito à formação docente especializada para a atuação junto às crianças pequenas, como também a concepção de que creches e pré-escolas são instituições coletivas de cuidado e educação indissociáveis. Consideramos também como avanços o aumento da produção científica da área, muito articulada com outros campos do conhecimento como a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia e a Saúde, que vêm construindo outras concepções sobre as crianças e suas infâncias. Indo além do reconhecimento dessas como sujeitos de direitos, mas também como atores ou agentes sociais que participam da produção de uma cultura infantil e da cultura do grupo e da sociedade a qual pertencem (SILVA, 2016). Essa literatura, muito baseada na crítica às abordagens adultocêntricas, indica outras formas de pensar e de se fazer Educação Infantil no país.

Além disso, torna-se primordial que o profissional que nele atua na Educação Infantil tenha condições de refletir sobre sua prática com propriedade e autonomia, o que oportuniza a professoras e professores de Educação Infantil a construção de novos conhecimentos, a ampliação do universo cultural desses profissionais e o desenvolvimento de sua identidade profissional.

Daí a importância não só de uma Formação Inicial que abranja a preparação de professoras e professores aptos a atuarem com crianças de até seis anos, como também de uma Formação Continuada que promova a construção e reconstrução de saberes, a reflexão da prática e fortalecimento da identidade profissional docente. Sendo assim, torna-se imprescindível construir propostas de formação continuada para docentes da Educação Infantil que, ao invés de dar receitas prontas do fazer educativo, efetivamente promovam uma reflexão da ação e sobre a ação, além de viabilizem a construção de uma sólida e consistente identidade profissional.

Entendemos que, para atender aos fins a que se propõe uma formação continuada, é preciso uma cuidadosa investigação de como esta tem sido desenvolvida e de que forma tem contribuído para a construção e partilha de conhecimentos e experiências. Esperamos que esse momento formativo ultrapasse antigas concepções, preocupadas tão somente em dotar

professores de competências e habilidades instrumentais, para se construir uma formação continuada capaz de formar profissionais capazes de lidar com situações variadas e desafiadoras presentes em seu fazer pedagógico cotidianamente.

A formação continuada deve possibilitar o reaparelhamento dos professores, reestruturando e aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial, bem como a produção de novos conhecimentos. Dessa forma, haverá a possibilidade de se reduzir a distância entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica, sobretudo entre os educadores infantis, os quais devem se conscientizar de que a teoria auxilia na compreensão da prática, dando-lhe sentido, ao mesmo tempo em que a prática revela a necessidade de nela fundamentar-se, aprimorando o entendimento teórico.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS**

Falar de formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil implica conhecer as concepções de educação e formação reveladas historicamente, as quais tem percorrido uma trajetória marcada por lutas e superação. Essa compreensão possibilita identificar a finalidade das propostas de formação continuada oferecidas na atualidade. Possibilita também construir novos modelos formativos que contribuam significativamente com a melhoria da qualidade de ensino e com a formação de professoras e professores reflexivos, os quais, conscientes das identidades profissionais forjadas, compreendam a relevância de seu papel na sociedade.

Segundo Imbernón (2010) a formação continuada vivenciou na década de 1970 um modelo individual de formação, no qual cada um buscava para si a vida formativa, primando pela formação inicial, que se apresentava como boa ou ruim, dependendo da época e território. Os problemas nos cursos de formação inicial de professores impulsionaram a iniciativa de formação continuada, visando o aperfeiçoamento profissional. No entanto, esta última formação assumiu uma postura marcadamente compensatória (GATTI; BARRETO, 2009).

Na década de 1990, contudo, a formação continuada de professoras e professores de Educação Infantil tem sua viragem, ocasião de inúmeras reformas educacionais no Brasil, com destaque para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesse contexto, as discussões e reflexões sobre a formação continuada se intensificaram, contribuindo para a integração desse momento formativo às novas demandas governamentais. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 203), nos anos de 1990 ocorreu o “desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas”. Dessa forma, ao passo em que a formação continuada ganhou visibilidade, escolas, professores e agências formadoras precisaram se adequar às novas configurações, em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira.

A inserção da Educação Infantil no sistema de ensino brasileiro estabelece novos objetivos dessa etapa da Educação Básica, a qual deixa de centrar-se na esfera assistencial e passa a ter um caráter educativo. Além disso, a lei determina que professoras e professores dessa etapa de ensino deveriam ter pelo menos uma formação em nível médio ou superior, conforme preceitua o artigo 62 da LDB.

O caráter assistencialista manteve-se arraigado nas instituições de Educação Infantil e no perfil dos profissionais que nelas atuavam, os quais, conforme declara Pereira (2012), traziam em si a função substitutiva da família e colocavam professoras e professores num lugar

extensivo da figura materna, realidade esta que dificulta a construção de uma identidade profissional.

Diante do exposto, a formação continuada estabelece-se como uma das condições para a melhoria do sistema educacional, vez que o êxito do processo ensino-aprendizagem necessita da existência de professores qualitativamente formados. Nóvoa (1995, p.30) defende que “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação realizadas pelas escolas e instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professor”.

Nesse sentido, a implementação de um processo de revisão das concepções de educação e ensino na Educação Infantil, que colabore com a formação de um perfil de professora e professor com outros modos de ensino e aprendizagem torna-se essencial, a fim de garantir a qualidade do processo educativo nessa nova etapa da Educação Básica.

Assim sendo, esta seção apresenta algumas reflexões sobre a formação continuada, as quais incluem os seguintes aspectos temáticos: novos paradigmas de formação continuada; formação continuada de professora e professor de Educação Infantil e formação continuada de/para professores reflexivos.

### **3.1 Novos paradigmas de formação continuada**

Como visto, a Educação Infantil tem sido palco de grandes mudanças e significativos avanços no decurso do tempo, dentre os quais, a elevação do nível de escolaridade das professoras e professores, o que requer processos formativos sólidos e consistentes que garantam o crescimento pessoal e profissional.

Os paradigmas refletem ideias e princípios que norteiam e fundamentam a estruturação dos processos formativos estabelecidos, com o fim de compreender suas intenções, concepções, finalidades, como também os papéis dos sujeitos nela envolvidos, especialmente, a formação continuada. Pensar sobre eles significa também conhecer os contextos políticos, ideológicos, econômicos e sociais que tornam modelos formativos obsoletos, ao mesmo tempo em que outros são estabelecidos.

Nesse cenário de mudanças, observou-se uma variedade de conceitos, finalidades e práticas de formação continuada, conforme variam as ideologias e políticas do momento. Sobre a visão de formação continuada, Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374) dizem:

[...] ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação inicial docente; de sanar dificuldades escolares que

acontecem no cotidiano escolar, de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social.

A compreensão de formação continuada esteve por certo tempo ligada à ideia de formação que acontecia após a formação inicial, em caráter complementar àquela, caracterizada pelo retorno dos professores à escola ou a um centro de formação a fim de aperfeiçoarem seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais. No entanto, têm surgido novos paradigmas de formação continuada que não a veem apenas como atividade de instrumentalização técnica de professoras e professores, mas que estimule a reflexão da ação e sobre a ação, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional.

Corroborando com esse entendimento, Gatti (2008, p. 57), ao criticar a concepção de formação continuada limitada ao cursos estruturados e formalizados posteriores à graduação ou ao ingresso no exercício profissional, defende que esse processo formativo envolve uma série de ações realizadas dentro e fora do ambiente de trabalho, envolvendo “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”.

Observa-se que para a autora, a formação continuada transcende os muros das escolas e agências de formação, compreendendo não só as horas de trabalho na escola, reuniões pedagógicas, participação em cursos, seminários e congressos, como também a participação na gestão escolar e até nas trocas de experiências com os pares. Cada uma dessas vivências oportunizam o exercício da reflexão e o fortalecimento profissional dos que delas participam.

Silva (2011) afirma que a formação continuada possui dois significados distintos, assentando-se o primeiro na “dimensão do saber e do saber fazer”, com foco no domínio profissional e nas competências e saberes específicos, enquanto o segundo enfatiza o “saber fazer e o saber ser”, destacando o desenvolvimento global do sujeito, integrando todas as suas dimensões constitutivas, preferencialmente no que diz respeito à autorreflexão e a análise da desestruturação e reestruturação contínua do sujeito.

O conceito de formação continuada também abrange a dimensão das aprendizagens docentes. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2009, p. 9) assevera que a formação continuada visa

[...] a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias,

práticas, relações e afetos, valores e normas. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a acção docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais.

A formação continuada também é concebida levando-se em conta seu aspecto de continuidade, compreendida como um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004). Nesse sentido, entende-se que o professor está em contínuo processo de formação, processo sem limite temporal ou espacial, visto que se inicia mesmo antes da formação inicial do professor, na sua própria história de vida (TARDIF, 2002), além de receber contribuições dos mais variados contextos, sejam eles pessoais, sociais ou profissionais, os quais, são importantes para a construção da identidade profissional, como também para construção de imagens, crenças, ideias, conhecimentos e saberes sobre o ensinar e o que é ser professor. A esse respeito, Veiga (2001, p. 84) afirma

A formação constitui um dos instrumentos privilegiado no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente.

Alarcão (1998) define formação continuada como processo dinâmico por meio do qual o professor vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades profissionais, ao passo em que desenvolve a si próprio como pessoa. A autora destaca três paradigmas, a saber: paradigma conservador, paradigma pós-moderno e paradigma emergente.

O paradigma tradicional na educação baseia-se na visão newtoniano-cartesiano da ciência, que consistia na forma como o pensamento científico da época era entendido. Caracteriza-se por uma vertente eminentemente reprodutora, voltada à transmissão de um conhecimento fragmentado, desarticulado e condicionado, no qual o professor assume uma posição de superioridade em relação ao aluno e encontra-se no centro do processo. Com relação a função do professor e do aluno, ao primeiro cabe transmitir o conhecimento, enquanto que ao segundo, reconhecendo de que nada sabe, recebe informações transmitidas por aquele.

Para Alarcão (2001), professores e professoras cujo o fazer educativo orienta-se numa perspectiva tradicional, ensinam, transmitem e explicam aos alunos e alunas a ciência normal disponível, os quais não investigam de fato. Os conhecimentos são transmitidos por professores e professoras que, para serem considerados verdadeiramente bons e boas pelo sistema que estabeleceu o modelo conservador de ensino, devem tão somente, explicar bem para “o

aprendente uma entidade abstrata, sem rosto, nem tempo, nem lugar. A relação entre eles era de superioridade e o objetivo era a imitação do mestre” (ALARCÃO, 2001, p. 98).

A formação continuada direcionada pelo paradigma tradicional é ofertada pelas instituições de ensino, controlando o desempenho e a frequência para a certificação. O processo de ensino é unilateral, imposto aos alunos, caracterizados por uma postura passiva, o que demonstra a incapacidade desse modelo formativo de conceber cidadãos críticos e criativos, como também em atender às exigências do mundo globalizado da atualidade.

Em contraponto à essa forma de ensino, Berhens (2007, p. 444) afirma que a formação não se faz por acumulação de conhecimentos, de cursos, e sim, “por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Segundo a autora, na formação do professor, a reflexividade assume um papel de grande relevância, pois o professor em formação deve ser levado a refletir na ação e sobre ela.

Sobre isso, Jacobucci (2006, p. 31) esclarece que “a perspectiva clássica está embasada em uma visão em que a universidade é responsável pela produção do conhecimento e aos professores cabe a aplicação, socialização e transposição didática desses conhecimentos”. Dessa forma, os modelos formativos norteados pela perspectiva conservadora são pensados, concebidos, atualizados e concretizados dentro das instituições ou ambientes acadêmicos, sendo apresentados para os professores a posteriori, para nas vivências formativas, assimilarem novos conhecimentos, substituindo-os pelos obsoletos, e adequá-los nas suas práticas. Entende a autora que esse tipo de modelo não promove a qualidade da formação continuada, pois

Fica claro que, na perspectiva clássica de formação continuada de professores, todas as opções de cursos, palestras e demais atividades formativas são planejadas, organizadas e executadas por profissionais ligados às Universidades ou a órgãos públicos gestores dos sistemas de educacionais. Nessas condições, o professor não opina sobre o que quer vivenciar no curso e assume a postura de um receptor de informações. Por assim se configurar, a perspectiva clássica será considerada um modelo de formação de professores – o modelo clássico, que por sua concepção positivista, apoia-se na visão de que a sistematização das técnicas de ensino é suficiente para resolver os problemas do ensino-aprendizagem. (JACOBUCCI, 2006, p. 31)

O segundo paradigma, denominado por Alarcão (2001) pós-moderno, representa a transição entre o conservador e o emergente. Nesse contexto, o professor, impulsionado pelas transformações pelas quais a sociedade passa, registra a urgência em mediar e facilitar a construção do conhecimento. Fundamenta-se na epistemologia em que tanto o professor quanto o aluno constroem seus conhecimentos perante a realidade na qual se inserem, assumindo o papel de protagonistas de formação, em detrimento das atitudes passivas que caracterizavam o

paradigma anterior. Para tal fim, recorrem à reflexão, que tem grande relevância no processo de aprendizagem. No paradigma pós-moderno, processo ensino-aprendizagem, tomando por base a autoformação, estimula a investigação, a reflexão e a crítica, com o objetivo de desenvolver a visão crítica do aluno.

Relacionado à construção de uma nova ordem social, Alarcão (2001) discorre sobre o paradigma emergente, a partir do qual o conhecimento se constrói na interdisciplinaridade, na integração das diversas áreas do saber, visando oferecer ao aluno a visão da totalidade. Nessa perspectiva, a aprendizagem se dá na interação e ação do aluno com o mundo e com os outros, cabendo ao professor a mobilização dos conhecimentos e das capacidades, além de ser estimular os questionamentos. O paradigma emergente nos propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora da educação e interconexões das mais variadas abordagens, visões e abrangências (BEHRENS, 2007).

A formação continuada formulada com base no paradigma emergente possibilita a produção de conhecimento significativo para professores ao longo de sua carreira, habilitando-os a suprir suas necessidades e contribuindo com seu desenvolvimento e aprimoramento pessoal e profissional, na busca por maior qualificação profissional. Assim, eles poderão “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem” (BEHRENS, 2007, p. 452).

Ao contrário do que por muito tempo se pensou e muitos ainda hoje pensam, a formação de professores não termina na graduação. Ela deve constituir-se como um *continuum* por meio da qual os professores, enquanto sujeitos sociais, vão construindo e mobilizando seus saberes, a partir das situações vivenciadas cotidianamente. Entende-se que a formação continuada na perspectiva emergente viabiliza, por meio da reflexão e discussão, a evolução pessoal e profissional dos professores, a fim de compreenderem o processo de constituir-se continuamente como professor (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003), conduzindo-os ao aperfeiçoamento de sua prática docente, visto que formação assim estruturada, apresenta objetivos claramente definidos.

Imbernón (2011), por sua vez, utiliza a expressão “formação permanente do professor” que, de modo geral, consiste na reflexão sobre a própria prática, na partilha de experiências, aumentando a comunicação entre professores e no desenvolvimento profissional do docente, o que pode trazer benefícios para a escola. Dessa forma

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo

constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. (IMBERNÓN, 2011, p. 51)

O autor defende que a profissão docente deveria ser mais coletiva e menos individualista, o que poderia ser facilitado por meio dos processos de formação permanente, pois ao trabalhar juntos os professores aprendem uns com os outros, compartilhando experiências, informações e soluções. Faz-se necessário uma formação que desperte a atitude crítica, trabalho em equipe e receptividade à acontecimentos inesperados “já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 67). A docência exige atualização constante em todas as áreas de conhecimento, metodologia, realidade social, econômica, política, dentre outros.

Assim, Imbernón (2010) aponta a formação continuada contribui para o crescimento profissional, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica e ressignificação da atuação docente, articulando teoria à prática para geração de novos saberes. Como incentivo de desenvolvimento pessoal e profissional, a formação continuada aprimora o trabalho dos professores para transformação do contexto escolar no qual está inserido. “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Diante da multiplicidade de modelos paradigmáticos de formação continuada, cabe aos agentes formadores decidir o mais claramente possível que modelo servirá de base para a estruturação de seus processos formativos. Daí a necessidade em se conhecer os mais variados modelos para a formação continuada alcance os resultados desejados. A multiplicidade ou pluralidade de caminhos a serem escolhidos demonstram que os processos de formação são espaços de construção de linguagem, de produção de muitas vozes, de conquista da qualidade da prática docente, uma formação que, como a voz, a palavra e a escrita, representa direito de todos (KRAMER, 1994).

É fato que as formações continuadas ofertadas pelas agências formadoras na atualidade, em sua maioria não conseguiram implementar o modelo orientado pelo paradigma emergente. Além do mais, o fato de grande parte dos professores terem sido formados sob uma perspectiva tradicional, conservadora, dificulta mudança de atitude no sentido de reelaborá-la para tornar-se um professor mais reflexivo, crítico e consciente de seu papel na sociedade.

Nesse contexto, impõe-se o desafio de romper com velhas concepções de educação, interiorizados e refletidos na prática docente, para assumir novas perspectivas.

Torna-se primordial desenvolver políticas que despertem a consciência crítica de todos os envolvidos no processo formativo, de forma que paradigmas obsoletos, inadequados para o momento presente e que não atendem as necessidades dos atuais professores, para dar lugar a ações inovadoras que contribuam com a formação de professores e professoras melhor preparados. Espera-se propostas formativas que “[...] reclamam relações mais flexíveis e humanizadas através da introdução de relações interpessoais mais consistentes [...]” (ALARCÃO, 2001, p. 101).

No que diz respeito à formação continuada ofertada às professoras e aos professores da Educação Infantil, espera-se que, para além de muni-los de instrumentos e técnicas para ensinar a ler palavras ditas e ditadas, ela forme profissionais para a reflexão, para a criticidade e para a criatividade. Espera-se também que essa formação acompanhe as transformações pelas quais este nível de ensino tem passado, a fim de “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem” (BEHRENS, 2007, p. 452), através do encontro entre pares para troca de ideias sobre a prática, além de discussão e aprofundamento teórico.

### **3.2 Formação continuada de professoras e professores de Educação Infantil**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, trazendo novos elementos para esse nível de ensino, principalmente no que se refere à formação dos profissionais que atendem essa demanda. Dessa forma, preceitua a exigência de formação para professoras e professores da Educação Infantil preferencialmente em nível superior, admitindo, contudo, formação mínima em nível médio, conforme artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 42)

Na prática, essa exigência tem sido um grande desafio para os sistemas de ensino, os quais têm organizado cursos de formação para atenderem professoras e professores sem a formação exigida pela lei que já estavam trabalhando com crianças pequenas.

Sobre a formação de professoras e professores para crianças no Brasil, Campos (1999) explica que, historicamente, constituíram-se dois modelos de formação: o que trabalha com a

Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, que tinha como formação o Curso Normal de nível médio, e aquele com formação superior, que leciona disciplinas específicas nas últimas séries do Ensino Fundamental. Em tempo, a autora ainda destaca diferenças na formação voltadas para o atendimento de crianças pequenas em pré-escolas e aquelas que atendem bebês em creches no Brasil. Considerando esse processo histórico, muito há a ser feito para se oferecer formação profissional que atenda às necessidades da área.

Barreto (2015) nos alerta que, apesar da expansão de certificação em curso superior para professoras e professores da Educação Básica no Brasil, a melhoria da qualidade da educação não se modifica apenas pela nova titulação dos profissionais. Deve-se levar em consideração os problemas decorrentes da maneira como a expansão tem acontecido, o que influencia substancialmente em sua qualidade. A pesquisadora aponta que a expansão tem acontecido através da Educação à Distância, com improvisação dos projetos pedagógicos e da iniciativa privada que trazem preocupações, como:

A transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado, que rapidamente multiplicaram seus campi e matrículas em vários estados e regiões do país, não foi acompanhada do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa, função inerente ao ensino superior. Tampouco se caracterizam por um zelo especial em relação às atividades de ensino. (BARRETO, 2015, p. 684)

Para Campos (1999), com a atual legislação educacional e as reformas iniciadas nos sistemas de ensino, surge uma nova perspectiva para a formação e para a carreira da professora e do professor, adequada às necessidades das diferentes fases de desenvolvimento das crianças.

[...] começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra “aluno”. Ao fazer isso, fica mais fácil também pensar no menino e na menina, na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante. Podemos pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações em diversos espaços fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, nos grupos pares, no trabalho. (CAMPOS, 1999, p.127)

Neste sentido, a nova perspectiva possibilita maior integração e articulação acadêmica entre as áreas de formação de professoras e professores de Educação Infantil, incorporando os avanços dos conhecimentos científicos, sociais, culturais, econômicos, entre outros, produzidos sobre a criança, a infância e a Educação Infantil no Brasil e no mundo.

Tomando-se como ponto de partida as peculiaridades das crianças de primeira infância, a Educação Infantil assume duas funções imprescindíveis: o cuidado e a educação, complementando a ação da família. Nessa vertente, o profissional que exerce essa ação deve ter assegurados alguns direitos, tais como condições dignas de trabalho, plano de carreira, salário digno e formação continuada condizente com o papel de atuação, a fim de bem desempenhar o exercício profissional.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 assegurada a formação em nível de ensino superior para todos os professores da Educação Básica. Além disso, prevê a garantia em lei da elaboração de uma política nacional de formação dos profissionais da educação no prazo de um ano de vigência do referido Plano, ficando a redação da meta 15 com o seguinte teor:

Meta15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p.78)

No que diz respeito à formação continuada, a Meta 16 do PNE prevê a realização desse momento formativo, dando ênfase ao diálogo com a prática, com a seguinte redação: “[...] garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 80).

Isso posto, é mister uma análise detalhada da formação oferecida pelos sistemas de ensino na atual conjuntura da Educação Infantil, com vistas a superar brechas historicamente cultivadas, como por exemplo, a realização de cursos descontínuos e movidos pelos modismos educacionais vendidos por empresas que sustentam o comércio educacional.

Contrariamente a esses modelos de capacitação que se caracterizam pelo desenvolvimento de atividades esporádicas, desvinculadas dos fazeres docentes, impostas às professoras e professoras, defendemos uma formação continuada significativa e relevante, que impacte positivamente o exercício docente.

Nessa direção Diniz-Pereira (2015, p.147, grifo do autor) aponta que,

[...] enquanto não se romper com a lógica que se baseia exclusivamente na realização de cursos de atualização, “reciclagem”, capacitação, entre outros, o impacto dessa formação sobre a escola e/ou a sala de aula, provavelmente, não será bastante significativa.

As pesquisas na área e as discussões se voltam para a necessidade de uma formação que dialogue com a prática de professoras e professores, além de considerar os saberes docentes. Dalberg, Moss e Pence (1999) afirma que a professora e o professor da Educação Infantil deverão ser “construtores de conhecimento e cultura, tanto das crianças como de si mesmo”, percebendo-se como sujeito que

[...] mobiliza competências de construção de significado das crianças, oferecendo-se como um recurso ao qual elas podem e querem recorrer, organizando o espaço, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades de escolhas para a aprendizagem. (DALBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 112)

Nesse sentido, o trabalho com as crianças de primeira infância em instituições de Educação Infantil exige o compartilhamento das ações cuidar e educar com as famílias, o que especifica o exercício profissional e exige das professoras e dos professores conhecimentos “[...] sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e entre estas e o ambiente natural e social, para o seu bem-estar, desenvolvimento e participação na cultura” (SILVA, 2013, p. 33).

Como na educação de crianças pequenas em instituições educativas as relações culturais, sociais e familiares são bastante relevantes e significativas no ato pedagógico, valorizando a segurança, a expressão, a brincadeira, o afeto, a socialização, a fantasia. “[...] estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir” (ROCHA, 2001, p. 32). Assim, a Educação Infantil não se limita ao domínio de conhecimentos, pois cabe a esse nível de ensino assumir funções de socialização relativas tanto à educação como ao cuidado, tendo como foco as relações educativas.

A diversidade das situações educativas que emergem no contexto da Educação Infantil tem direcionado para a reflexão sobre a necessidade de uma formação que contemple as especificidades da educação nessa fase da vida. Sobre isto, Rocha (1999) assinala que o trabalho com a criança pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de enfatizar quais domínios devem ser contemplados na formação dessas profissionais.

Nessa perspectiva, com as mudanças nas formas de conceber e pensar a educação da criança pequena, torna-se necessário repensar e reavaliar os rumos que a formação de professoras e professores tem assumido, como também de refletir sobre as perspectivas de

mudança dentro desse contexto de constantes transformações em que as crianças estão inseridas.

### **3.3 Uma formação continuada de/para professoras e professores reflexivos**

A educação na atualidade está sendo transformada com o fim de construir sujeitos autônomos e participativos na sociedade. Assim, o indivíduo necessita de uma educação de qualidade e eficaz que o capacite a lidar com o novo modelo de sociedade. Sobre isso, Alarcão (2011, p.18) argumenta:

Temos de reconhecer que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação e em conhecimentos sólidos. O cidadão é hoje cada vez mais considerado como pessoa responsável. O seu direito a ter um papel activo na sociedade é cada vez mais desejado [...].

A autora destaca que a formação de um sujeito responsável requer do mesmo a convicção do seu papel no meio social, já que partindo desse pensamento, o ser humano irá refletir sobre maneiras de participar da comunidade em que está inserido, de lutar para conquistar um papel ativo e de elaborar conhecimentos eficazes, visando proporcionar uma atividade significativa.

Em fase dessas assertivas, a escola necessita formar professoras e professores que atendam às exigências sociais, refletindo sobre sua prática e analisando, de forma coerente, sobre seu papel no processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Alarcão esclarece que

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, em situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, actua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2011, p. 41)

Contudo, depositar apenas na formação inicial a responsabilidade constitui-se num grave erro. Mesmo que esse momento formativo se revele eficaz na formação adequada à especificidade de seu exercício profissional, o que nem sempre acontece, é necessário que professora e professor da Educação Infantil permaneçam em constante atualização da sua prática educacional, afinal

[...] o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, todos os membros das outras profissões, devem começar a admitir que sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado. (DELORS, 2004, p.162)

Nesse sentido, a formação continuada constitui-se num momento em que a professora e o professor de Educação Infantil desenvolvam sistematicamente a reflexão sobre as ações desenvolvidas junto às crianças, possibilitando a articulação do fazer docente, do conhecimento e do desenvolvimento profissional, como resultado de uma postura reflexiva e dinamizada pela prática pedagógica docente. Carvalho, Klisys e Augusto (2006) afirmam que o processo de formação continuada, quando significativo, amplia e privilegia a construção de conhecimento e o universo cultural da professora e professor de Educação Infantil. Faz-se necessário que esse profissional tenha uma visão integrada da realidade e condições de refletir sobre sua prática com propriedade e autonomia.

Em pesquisa recente sobre o tema, Gatti (2019) percebeu que as experiências de formação continuada apontadas como inovadoras são as que desenvolvem ações que priorizem o conhecimento pedagógico do conteúdo e as estratégias formativas que possibilitam o papel ativo da professora e professor, incentivem a participação coletiva e estabeleçam conexões com os contextos escolares e com as políticas em vigência.

No entanto, é primordial que a formação continuada potencialize uma nova cultura formadora, isto é, precisa tornar-se um espaço que possibilite a participação, a reflexão e a análise do cotidiano (IMBERNÓN, 2010), capaz de gerar um profissional apto a responder às mais diversas situações presentes em seu fazer educativo, conforme aponta Brito (2006).

Dentro dessa linha de pensamento, Nóvoa (1997, p. 25) considera que a formação precisa desenvolver nos professores uma perspectiva crítica-reflexiva, fornecendo-lhes meios para promover um pensamento autônomo e que possibilite dinâmicas de autoformação participada. A formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, objetivando a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O autor afirma também que a formação deve configurar-se como um processo de reflexão das práticas educativas. Assim estruturada, a formação, além de qualificar e formar professoras e professores da Educação Infantil mais críticos e conscientes, fortalece a identidade profissional dos mesmos, despertando a confiança em seu trabalho, ao invés de simplesmente buscar meios variados de apresentar um conteúdo específico para um aluno.

A formação desses professores deve ser pautada em uma política educativa de caráter reflexivo que proporcione aos mesmos, possibilidades de se tornarem autônomos, criativos e construtores da sua própria identidade, que também será profissional. A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a

preparação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1997, p. 27)

Em face dessas reflexões, é mister que a professora e o professor de Educação Infantil tenham espaço para repensar sua prática pedagógica e refletir sobre ela, possibilitando com isso a construção e reconstrução de sua identidade docente, dando sentido e significado a esse momento formativo. Segundo Alarcão (1996, p.175), “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. Desta forma, como meio de se fortalecer cada vez mais a identificação da professora e professor de educação infantil como tal, faz-se necessário desenvolver constantemente uma formação continuada que além de assegurar conhecimentos pedagógicos, se consolide não só como objetivo do Estado, mas também como direito dos profissionais e se constitua em condição necessária para o aprimoramento do trabalho e da construção da cidadania.

Conforme Alarcão (1996, p.175) o paradigma da reflexão nos processos formativos surge em razão da necessidade do homem reflexivo reencontrar sua identidade perdida, questionar as finalidades da educação e, partindo daí, discutir novas metodologias de formação. Segundo a autora, o ser humano atual “é um homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar”. Isso posto, a autora define reflexão como

[...] forma especializada de pensar [...] implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

Para ser um professor reflexivo o mesmo deve ser fruto de uma formação que não seja moldada por um currículo normativo que sempre acontece na mesma dinâmica, onde primeiro lhe é apresentado o objeto de estudo, em seguida a sua aplicação e por fim o estágio. Um professor quando é formado assim, não consegue atender às situações que lhe aparecem na sua prática, porque a prática não se resume apenas a conhecimentos elaborados pela ciência (PIMENTA, 2012).

É necessário que os professores exercitem o processo de reflexão na ação. Onde os mesmos possam desenvolver sua prática, refletir sobre a mesma e a partir dessa reflexão possam reconstruir sua prática a cada dia. Ou seja, possam reavaliar o que de fato faz sentido nesse processo. Segundo Pimenta (2012, p. 23), “[...] os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação”. Percebe-se,

portanto a relevância da reflexão na prática educativa, bem como na sua formação, o que torna esse profissional capacitado para os desafios encontrados no seu cotidiano.

Valorizar a experiência e a reflexão na prática docente requer uma formação profissional que seja construída na importância do que é a prática profissional sendo esse um momento de construção de conhecimento. E isso só é possível através da reflexão e problematização da mesma, e através do reconhecimento do conhecimento tácito. Para uma melhor compreensão, Pimenta (2012, p. 23) define que:

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática.

A capacidade que o humano possui para refletir é inata e necessita de situações e contextos que o leve a essa reflexão. Adultos, adolescentes e crianças, apresentam dificuldades em executar mecanismos reflexivos, dessa forma, é preciso vontade para se tornar um sujeito reflexivo, deixando para trás o nível apenas descritivo ou narrativo, passando a buscar um nível de interpretação e sistematização cognitiva. Fazer parte do processo de formação dos professores é também assumir a responsabilidade de ajudar no desenvolvimento da capacidade dos sujeitos se tornarem professores que pensam de forma autônoma e sistemática.

#### **4 CONSTRUINDO CONHECIMENTOS SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Um dos pontos que atravessa o cotidiano da professora e do professor de Educação Infantil é a constituição de suas identidades profissionais, visto que elas se baseiam nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói sua história e se situa no mundo, nas suas representações, saberes, angústias e anseios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), aspectos estes que se refletem na prática docente. Nisso se constitui a relevância em compreender a construção identitária de tais profissionais.

Vale ressaltar que as identidades profissionais resultam de um processo dinâmico e contínuo, que depende de fatores internos e externos e se desenvolve em um determinado contexto em constante adaptação. Sobre isso, Dubar (2005, p. 135) afirma que a identidade “sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza mais ou menos duradoura”.

Nesse mesmo sentido, Kaufmann diz (2004, p. 73-74), “a identidade, [...], não cessa de recolar os pedaços. Ela é um sistema permanente de encerramento e de integração do sentido”, o que demonstra a dinamicidade das referências identitárias de professora e professor de Educação Infantil, as quais se modificam no decorrer de sua trajetória profissional, gerando novas aprendizagens, ressignificação e afirmação da identidade docente.

Na concepção de Marcelo (2009), a identidade profissional do professor consiste na construção do eu profissional, o qual vai se estruturando com a aquisição de experiências, sabedoria e consciência profissional, de maneira que é por meio da identidade profissional que os docentes se percebem, se definem e definem os outros. Dubar (2006) destaca que a falta de identificação com a docência impossibilita o professor de alcançar um nível de reflexividade primordial para a construção de sua identidade docente. Segundo ele, “a aprendizagem experiencial permite por ela própria a implementação da reflexividade, isto é, a construção duma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática onde se tem sucesso” (DUBAR, 2006, p. 158).

Desse modo, nesta seção discutiremos sobre algumas concepções de Identidade, desde o senso comum, passando por autores clássicos, como Dubar (2009, 2020), Hall (2020) e Kaufman (2004) até a visão de Bauman (2021) sobre o tema. Em seguida, discutiremos sobre a identidade profissional docente. Finalizaremos essa seção com reflexões sobre as possibilidades de construir identidade profissional na formação continuada.

#### 4.1 Noções gerais sobre identidade

Até meados do século XVIII, o homem moderno tinha uma identidade definida, estabelecida no mundo e na sociedade. Na atualidade, contudo, o paradigma de identidades formadas por estruturas sólidas e sujeitos perfeitamente encaixados em caixinhas sociais foi quebrado. O conceito de identidade integra, hoje, um plano ilimitado de novas possibilidades e um caráter demasiado complexo, constituindo-se em objeto de estudo e análise de diversas ciências na atualidade.

Na modernidade emerge um novo indivíduo social, desgarrado da obrigatoriedade de encaixar-se em padrões previamente estabelecidos, livre da imposição das “amarras sociais”. A identidade no contexto da pós-modernidade caracteriza-se por ser uma estrutura em formação, inacabada, incompleta, em rápido processo de construção, cujas lacunas podem ser preenchidas pela contribuição da flexibilidade das relações externas e da forma como o sujeito é visto pelos outros.

A esse respeito, Bauman (2005) esclarece que identidade se revela como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. É algo inconcluso, precário, e essa verdade sobre a identidade está cada vez mais nítida, pois os mecanismos que a ocultavam perderam o interesse em fazê-lo, visto que, atualmente, interessa construir identidades individuais, e não coletivas. Esse fato, contudo, é recente. O pensar sobre se ter uma identidade não ocorre enquanto se acredita em um pertencimento, mas quando se pensa em uma atividade a ser continuamente realizada. Essa ideia surge da crise do pertencimento.

Stuart Hall (2006) argumenta que as velhas identidades que, essencialmente, estabilizaram o mundo social por muito tempo, entraram em declínio favorecendo o surgimento de novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, que até então era visto como unidade. O autor apresenta o conceito do que denomina “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Entende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9), alterando as identidades pessoais e influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios. “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 9), tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos.

Sobre isso, Bauman (2005) comenta que na modernidade líquida, termo usado no sentido de líquido/fluido, em que nada se mantém na mesma forma por muito tempo há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas, pelo fato das identidades no mundo moderno-líquido se tornarem ambivalentes e líquidas. Com isso, só se pode falar em construção identitária enquanto experimentação infundável, de maneira que:

Para a grande maioria dos habitantes do líquido mundo moderno, atitudes como cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, constituem opções promissoras. (BAUMAN, 2005, p. 60)

Corroborando o entendimento de Hall, Bauman e Dubar (1997) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro. Porém, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e ocorre dentro do processo de socialização.

Hall (2006), estabelece três concepções de identidade, as quais se relacionam às visões de sujeito ao longo da história. A primeira, identidade do sujeito do Iluminismo, expressa uma visão individualista de sujeito, caracterizado pela centração e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Assim, entende-se o sujeito como portador de um núcleo interior que emerge no nascimento e prevalece ao longo de todo seu desenvolvimento, de forma contínua e idêntica.

A segunda, a identidade do sujeito sociológico, considera a complexidade do mundo moderno e reconhece que esse núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Nessa visão, que se transformou na concepção clássica de sujeito na Sociologia, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. Ainda permanece o núcleo interior, mas este é constituído pelo social, ao mesmo tempo em que o constitui. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo.

Por último, apresenta a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que tem uma identidade formada e transformada continuamente. A visão de sujeito assume contornos históricos e não biológicos, e o sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos,

que por serem contraditórias, impulsionam suas ações em inúmeras direções, deslocando constantemente suas identificações. Frente a isso, o sujeito se confronta com inúmeras e cambiantes identidades. O sujeito pós-moderno caracteriza-se pela mudança, diferença e inconstância.

Apesar desta visão de sujeito soar como perturbadora, visto seu caráter de incerteza e imprevisibilidade resultante do deslocamento constante, segundo Hall (2006), ela tem características positivas, pois se, de um lado, desestabiliza identidades estáveis do passado, abrindo a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.

Para Hall (2006), a visão de sociedade em contínua mutação e movimento, faz surgir novas identidades continuamente. Assim, pontua que estaria ocorrendo uma mudança no conceito de identidade e de sujeito, uma vez que, por estarem em constante movimento, não é mais possível oferecer afirmações conclusivas sobre a identidade.

Nessa mesma perspectiva, Dubar afirma que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 104). Para o autor, o processo de constituição da identidade, que prefere falar em formações identitárias, visto entender que são várias as identidades que assumimos, se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas).

Dubar (1997) sintetiza a constituição das formas identitárias a partir da ocorrência de dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e identidades visadas. Ambos os processos concorrem para a produção das identidades.

Também da perspectiva da Sociologia, mas com foco na pós-modernidade, Bauman (2005) define identidade como autodeterminação, ou seja, o eu postulado. Para ele, as identidades comumente referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem. Existem dois tipos de comunidades: as de vida e destino, nas quais os membros vivem juntos em uma ligação absoluta, e as comunidades de ideias, formadas por uma variedade de princípios. A questão da identidade só se põe nas comunidades do segundo tipo, onde há a presença de diferentes ideias e, por isso, também a crença na necessidade de escolhas contínuas.

O autor argumenta que a essência da identidade se constrói em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e considerando-se esses vínculos estáveis. O habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto. Não se pode evitar sua ambivalência: ela é uma luta contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e uma recusa a ser devorado. Essa batalha a um só tempo une e divide, suas intenções de inclusão e segregação misturam-se e complementam-se (BAUMAN, 2005).

Na abordagem de Kaufmann (2004), o conceito de identidade é intrínseco à modernidade, pois o indivíduo que vivia na comunidade tradicional, não se via como um indivíduo em particular, portanto, não estava ciente dos questionamentos identitários atualmente propostos. Kaufmann compreende identidade como um processo histórico no qual objetividade e subjetividade estão intimamente imbricados, que a partir da reflexão pessoal sobre a estrutura social, culmina na invenção de si mesmo. O autor apresenta ainda a ideia de reflexividade, que se inscreve numa lógica de abertura e despedaça as certezas, pondo em causa o que é tido por adquirido. A identidade não cessa de recolocar os pedaços. Ela é um sistema permanente de encerramento e de integração do sentido.

Kaufmann aponta ainda que a identidade apenas cristaliza o sentido de forma provisória e precária. O sujeito é um sujeito no pleno sentido do termo, tomando decisões face às alternativas que se lhe apresentam, a mente cheia de questões, modificando as suas referências identitárias mais frequentemente do que muda de camisa. A revolução identitária é a da subjetividade em obra na fabricação pessoal do sentido da vida.

## **4.2 Identidades profissionais de professora e professor**

As identidades profissionais de professora e professor são forjadas nos mais diversos contextos de tempo e espaço. Dessa forma, a professora e o professor, tal qual se conhece hoje, nem sempre existiu, sobretudo no que concerne ao profissional da Educação Infantil. As imagens, as atribuições, as representações, as identidades, entre as quais, as profissionais, se constroem e se diferenciam conforme os contextos sociais e as experiências vividas, sejam eles pessoais, sociais ou profissionais.

Ao analisar o processo de construção de identidades profissionais do professor, Pimenta (1996, p. 75) afirma:

A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal

poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor.

Na assertiva acima, a autora destaca a dinamicidade da profissão docente como prática social, a qual se reformula, possibilitando novos modos de percepção dos professores como tais, e assim, constroem e reconstróem suas identidades profissionais.

A construção e reconstrução de identidades profissionais docente se processa a partir dos significados e dos valores que cada professora e professor têm sobre a profissão, pela sua história e, principalmente, pela sua prática à luz das teorias, ou seja, um conjunto de princípios norteadores que se dá por meio de experiências, vivências e saberes. Nessa direção, Nóvoa (1997, p. 16) afirma que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e 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.

Corroborando com o pensamento de Nóvoa (1997), Pimenta Conforme o autor, para se compreender como cada um se torna professora ou professor, é necessário entender três aspectos que sustentariam o processo identitário. O primeiro deles seria a adesão, que corresponde ao fato de que para ser professora ou professor, é preciso se implicar na adesão de normas, condutas, princípios e valores ligados à profissão.

O segundo seria a ação que diz respeito às escolhas sobre as maneiras de agir, a partir de decisões tomadas num jogo entre o profissional e o pessoal. O autor explica que todos sabemos quais práticas e formas dão mais certo com a nossa maneira de ser e “que o sucesso e o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula” (NÓVOA, 1997, p. 16). Desse modo cada professora e professor possuem um modo próprio e singular de organizar a sala e os materiais, de se movimentar, de se dirigir às crianças. Portanto, a construção das identidades docentes passa pela capacidade de exercer a profissão com autonomia, tendo controle de nossa atuação.

O terceiro aspecto é o da autoconsciência, ou seja, são as reflexões que professoras e professores tomam em relação à sua ação, uma vez que a capacidade de refletir sobre a ação é decisiva na profissão, por ser o processo de reflexão sobre a ação que orientará a professora e o professor na continuidade ou não de uma prática.

Corroborando com o pensamento de Nóvoa (1997), Pimenta (1997, p. 6) afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus sabores, de suas angústias e seus anseios.

Em face da assertiva, percebemos que as identidades profissionais de professora e professor são construídas nas relações, nas vivências e nos contextos histórico-culturais ao longo do tempo. Dessa forma, cada professora e professor constrói suas identidades profissionais individual e coletivamente. Individualmente, através da história e experiência profissional, que implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade. Coletivamente, por meio de uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. (BRZEZINSKI, 2002, p. 8). Dessa forma, a identidade profissional apresenta uma dinamicidade e um cenário de mudanças e processos.

Por isso, Nóvoa (2000, p. 16), esclarece que construir identidades profissionais “[...] é um processo que necessita tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. Nesse sentido compreende-se que:

As identidades são instáveis, moveáveis, e guardam caráter de provisoriedade. O fato de a identidade implicar alguma constância, isto é, permanência de algo que nos estrutura e, de certo modo, diz que somos, não significa, contudo, uma repetição indefinida desses modos de ser e de estar no mundo. A conotação estática de que ela se reveste contém em si seu contrário. A identidade, também é dinâmica por integração do outro no eu, guardando a idéia de processo de constituição das subjetividades. É mudança na continuidade. A identidade depende da inscrição do sujeito nas relações sociais, que mais plásticos vão adquirindo diferentes configurações espaço-temporais. (LIMA, 2005, p. 164)

Deste modo, são compreensíveis as diferentes formas de se reconhecer como sujeito e a conexão deste ao exercício da sua profissão. Assim, as identidades profissionais docente podem ser compreendida como um processo de construção subjetiva, social e profissional das suas práticas pedagógicas dentro e fora do âmbito escolar, proporcionando ao professor a participação na elaboração de atividades, por meio da interação com os outros sujeitos, uma vez que a construção da identidade profissional não ocorre de maneira isolada.

Vale ressaltar que alguns professores apresentam uma “identidade negativa” acerca da sua profissão. A esse respeito, Sousa Neto (2005, p. 257) enfatiza que:

Esse olhar depreciativo da profissão proporciona uma certa desidentificação com o que se faz e gera, não raro, a elaboração de uma identidade negativa. Na desidentificação o processo é de estranhamento, posto que as pessoas ao não se verem no que fazem, não o fazem como sendo coisa sua. Na elaboração de uma identidade negativa gesta-se um auto preconceito vitimador, como se ser professor fosse a última maneira de garantir uma sobrevivência indigna.

Nesse sentido, é explícito uma certa estranheza do professor no desenvolvimento do seu trabalho docente, apresentando desânimo e descontentamento, um comportamento contraditório ao que diz respeito às funções de um educador competente, proporcionando aos profissionais da área o enfraquecimento da profissão, mas também explicando as justas reivindicações, já que defendemos somente o que nos identificamos positivamente.

Nesta perspectiva, Esteve (1999) afirma que o professor apresenta um “mal-estar docente”. Esta expressão é utilizada para descrever os efeitos permanentes do aspecto negativo, os quais afetam as condições psicológicas e sociais da sua personalidade e subjetividade, permitindo a construção de um caráter negativo acerca do seu trabalho, devido aos avanços na sociedade contemporânea. Dessa forma, o professor gera um sentimento de mal-estar docente que propicia consequências como a desmotivação e insatisfação pessoal e profissional, já que impede a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica qualificada.

Existem alguns fatores que influenciam também para a elaboração dessa crise negativa, tais como: a desvalorização dos professores, principalmente na contemporaneidade, o baixo salário, as condições precárias de trabalho e dos recursos materiais.

Para Oliveira (2006, p. 3) essa situação significa “a não constituição, pelo professor, de uma identidade de trabalhador; a necessidade de cumprimento de longa jornada de trabalho e, ainda, as precárias condições de trabalho, com alienação e a desqualificação profissional, além dos baixos salários”. Entretanto, o autor deixa explícito que o trabalho docente precisa fazer sentido para o próprio sujeito e a sociedade. Dessa forma, é necessário a formação de educadores reflexivos, ou seja, aqueles que repensam a sua atuação, buscando seu constante aperfeiçoamento para construir ou reconstruir uma identidade profissional competente, com o intuito de adquirir conhecimentos, métodos, técnicas de ensino e valores que vão sendo construídos por meio da sua vivência e das experiências em sala de aula. Assim, poderão desenvolver conteúdos significativos propiciando a emancipação e reflexão de sujeitos críticos.

### **4.3 Formação Continuada de professoras e professores da Educação Infantil: construindo identidades profissionais**

Como vimos, a professora e professor de Educação Infantil estão inseridos em um mundo que passa por constantes e imprevisíveis transformações, as quais provocam instabilidade no exercício da profissão. Desse modo, o processo de formação continuada deve articular-se à construção das identidades profissionais.

Sobre isso, Libâneo (2001) afirma que a construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo dos cursos de formação continuada, já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida. Para o autor, a identidade profissional é:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor vai assumindo determinadas características e - determinada identidade - conforme a necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social. (LIBÂNEO, 2001, p. 68)

Notamos que o eixo da formação continuada é o trabalho pedagógico. Dessa forma, para o bom desempenho do exercício profissional, faz-se necessário dotar a professora e o professor de saberes e conhecimentos, sejam estes científicos, pedagógicos, intuitivos ou criativos. Buscar a formação continuada não significa buscar apenas formas diferentes de apresentar ao aluno um conteúdo específico, mas sim se fortalecer profissionalmente ao ter confiança em seu trabalho. Afinal, a professora e professor são antes de tudo, seres humanos, sempre buscando realização pessoal.

Para além de desenvolver competências e habilidades, a formação continuada deve considerar o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da internacionalidade e da autonomia, fundamentado em conteúdos que levem à reflexão. Sobre isso afirma Nóvoa (1991, p. 23):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesse contexto, Pimenta (2000) vai tratar a questão da identidade como algo pertencente à formação do professor, seja ela inicial ou continuada, entendida como um processo dinâmico no qual a professora e o professor estejam conscientes das singularidades da atividade docente e possa, a partir do conhecimento acumulado e de suas práticas éticas e políticas, apontar caminhos para que o aluno transite nos desafios colocados pela sociedade.

Mais do que isso, o professor seja capaz de problematizar sua prática em contínuo processo de construção de sua identidade.

Nóvoa (1997, p. 25) aponta que o processo de constituição identitária profissional ocorre ao longo da vida, da atuação e da participação desse profissional e de sua atitude diante da ação educativa e da ação das pessoas envolvidas – educador e educando – no mundo. Segundo ele, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho leve e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Nesse sentido, a proposta pedagógica deve promover novas posturas frente ao mundo e suas contradições, considerando a imprescindibilidade da formação continuada de professores. E, para ressaltar essa ideia, Nóvoa (2002, p. 48) afirma:

[...] é preciso dizer que, nesse processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e ‘tomar a palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão.

Dessa maneira, os espaços de formações docentes podem constituir-se como lugares que proporcionem momentos de trocas de experiências, onde sejam instigadas a curiosidade, e socialização de atividades que possam ser utilizadas na sala de aula, envolvem-se relações de vivências não exterior a si, mas, algo que se encontra entrelaçado à própria vida.

Corroborando com esse entendimento, Sarmiento (1999) explica que o processo de construção de identidade não é solitário: faz-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas das educadoras com os seus vários contextos de vida. Segundo a autora, refletir sobre identidades profissionais e pessoais de educadoras de educação infantil significa analisar um processo de construção social em que cada educadora como ator social, individualmente joga a sua história de vida com a história de vida do grupo a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos nos quais se desenvolve a sua ação e formação educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e agir.

Quando se trata a educação como prioridade, certamente, a formação continuada passa a ser valorizada e, assim, propicia aos docentes, uma prática pedagógica advinda de uma qualificação profissional, que os coloca em contato direto com a realidade social em que estão inseridos. Nessa dinâmica, é possível encontrar elementos necessários que permitam construir e valorizar a identidade profissional docente. Assim, a formação de docentes não pode ser entendida como sendo uma mera atualização dos conteúdos da disciplina que lecionam e, muito

menos, os métodos de ensino a seu dispor. É necessário superar essa perspectiva de formação continuada conteudista e utilitarista; é preciso permitir que os professores se envolvam com a formação docente de qualidade, e que os faça compreender que manter uma relação mútua entre as experiências anteriores e as experiências do processo formativo contribui para a superação dos paradigmas conservadores da educação.

Portanto, frente aos novos desafios impostos, cabe a professora e professor de Educação Infantil defender sempre a sua formação continuada, que lhe possibilitará a reflexão sobre a prática de maneira a construir uma ação pedagógica mais consciente e transformadora de si.

## 5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa no meio acadêmico é fundamental para instigar o pesquisador a se lançar na busca de novas reflexões e no desenvolvimento de novas teorias oriundas da prática. Sendo assim, a pesquisa é um processo que requer norteamento metodológico, possibilitando a introdução nas questões a serem pesquisadas.

No decurso da pesquisa, pretendemos realizar aproximações da realidade de modo consistente e consequente. Conforme Gatti (2007, p. 57), pesquisar “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Nesse sentido, a pesquisa requer um pesquisador consciente e atento ao caminho metodológico que se propõe a percorrer.

Quanto às pesquisas sobre a construção das identidades profissionais de professoras e professores da Educação Infantil nos espaços de formação continuada, elas têm o intuito de contribuir com a reflexão, a análise crítica e a ampliação de debates sobre a temática, além de buscar o desenvolvimento e fortalecimento profissional. Outro objetivo é a reformulação das propostas de formação continuada que possibilitem a formação de professoras e professores reflexivos, criativos e autônomos, capazes de elaborar conhecimentos que subsidiarão sua prática.

Assim, nessa seção explicitamos os procedimentos teóricos-metodológicos que fundamentaram a realização desta investigação, apresentando a caracterização da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados, a descrição do campo e dos sujeitos de investigação, os procedimentos de coleta e de análise de dados. Elegemos a abordagem qualitativa para o desenvolvimento desta análise, pelo fato de a considerarmos adequada à natureza do objeto desse estudo, bem como dos objetivos delineados. Evidenciamos como método a pesquisa narrativa, a fim de obter informações acerca das possíveis contribuições da formação continuada para a construção da identidade profissional de professoras e professores da Educação Infantil, dando a esses profissionais a posição de autor e protagonista nessa pesquisa. Os dados foram produzidos por meio do questionário biográfico e do memorial de formação. Após a coleta, os dados foram organizados em categorias e analisados segundo a técnica de análise de narrativas, quanto à organização e sistematização das informações produzidas.

## 5.1 Caracterização da pesquisa

Neste sentido, nesse estudo optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que ela possibilita o estudo de fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. A pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (1986), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Segundo as autoras, nesse tipo de pesquisa, os problemas devem ser estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação do pesquisador.

Assim, considerando as características citadas, entendemos que a pesquisa qualitativa foi capaz de nos conduzir na realização dessa investigação, por ela estar centrada em um ambiente natural de caráter social, uma vez que no processo educativo os fenômenos não ocorrem dissociados das questões sócio-políticas. Desta forma, a escolha pelo tipo de pesquisa qualitativa ocorreu por se revelar como caminho para desvelar as indagações sobre o objeto de estudo pesquisado, qual seja, a construção das identidades profissionais da professora e do professor da Educação Infantil na Rede Municipal de Teresina no contexto da formação continuada.

Nessa perspectiva, escolhemos a narrativa como método de investigação, por permitir que interlocutores tenham possibilidades de rememorar suas histórias de vida. Ferrarotti (2010, p. 46) destaca que “[...] toda narrativa trata-se de uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida e a interação social em curso”.

Nesse sentido, utilizamos a pesquisa narrativa, visto que ela valoriza as experiências de vida, pessoais e profissionais, dando voz aos sujeitos. Por meio das narrativas esperávamos que os professores revelassem o que pensam sobre os processos formadores na construção identitária profissional e suas experiências na formação continuada de professores. Entendemos, portanto, que a pesquisa narrativa adequa-se ao nosso objeto de estudo por constituir-se em recurso propício para a compreensão de memórias e histórias protagonizadas no formativo e identitário do professor, tendo em vista que a escrita narrativa, segundo Souza (2006), promove o encontro do sujeito com sua singularidade, possibilitando o conhecimento profundo de si, e oportuniza a reflexão sobre sua identidade e o seu processo de formação, a partir do registro das experiências, podendo, até mesmo, potencializá-las em função do desenvolvimento profissional do sujeito.

## **5.2 Instrumentos para coleta de dados**

Para chegar a uma resposta mais precisa deste estudo, nos amparamos em dois instrumentos para produção de dados, etapa importante da pesquisa por reunir informações fundamentais para os resultados das investigações sobre a problemática que se pretende estudar: o questionário biográfico e o memorial de formação. Consideramos esses instrumentos em recursos de grande relevância para análise qualitativa, pois, de acordo com a linha da pesquisa, formação de professores e prática docente, os instrumentos relacionam-se entre si. A utilização articulada dos instrumentais proporcionou maior abrangência na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

Entende-se o questionário como uma técnica eficiente para a coleta de dados, por ele ser utilizado para traçar o perfil dos sujeitos pesquisados, identificando características pessoais e profissionais dos mesmos, assim como proporcionando as primeiras reflexões sobre a trajetória profissional do docente da Educação Infantil.

No que se refere ao memorial, Passegi (2008) declara que oportuniza ao autor se autoavaliar e refletir criticamente sobre seu percurso intelectual e profissional. Sendo assim, a opção pela narrativa escrita através de memorial deu-se por entendermos que a pessoa, ao narrar fatos vividos, ressignifica sua trajetória, confirmando a dimensão formativa da contemporaneidade, que se consubstancia em refletir sobre o que se fala ou escreve. Acredita-se assim, poder compreender as relações que os docentes da Educação Infantil estabelecem entre as aprendizagens emergentes na Formação Continuada e a construção das identidades profissionais e analisar as possibilidades e os desafios da construção das identidades profissionais de professora e professor da Educação Infantil no contexto da formação continuada.

## **5.3 Campo da Pesquisa**

Para fins de delimitação da amostra, escolhemos como campo de pesquisa a Rede Municipal de Ensino de Teresina, por ser esta a responsável pelo atendimento da Educação Infantil na esfera pública. Foram escolhidos como cenário da pesquisa seis Centros Municipais de Educação Infantil, por atenderem os critérios adotados para seleção dos interlocutores. Esses CMEI's possuem professoras e professores efetivos de turmas da Educação Infantil, participantes do curso de formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Teresina.

## 5.4 Interlocutores da Pesquisa

Neste processo, estabeleceu-se uma aproximação com os interlocutores da pesquisa a fim de desvelar seus olhares, experiências e perspectivas acerca de si mesmo, vislumbrando sua própria identidade e as relações estabelecidas com a formação continuada.

Considerando a necessidade de se conhecer melhor as professoras e o professor pesquisados, no intuito de traçar um perfil que os caracterizasse e respondesse quem são os profissionais da docência que atuam nas escolas de Educação Infantil, com vistas a melhor compreendê-los e conhecê-los, adotamos como um dos instrumentos de pesquisa, o questionário biográfico (Apêndice A). Para Gil (2008, p. 121):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário utilizado consistiu em um instrumento auxiliar, para fins de melhor caracterizar os sujeitos, na perspectiva de coletar informações/dados sobre os interlocutores da pesquisa. Ademais, o autor ressalta que a construção de um questionário deve ser reconhecida como um “procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados”, como: determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas, dentre outros.

A utilização desse instrumento, possibilitou a obtenção de dados que foram utilizados para referenciar, contextualizar e melhor compreendermos as informações coletadas no memorial de formação. Esses dados proporcionaram uma descrição mais confiável na caracterização dos interlocutores da pesquisa.

Lakatos e Marconi (2003, p. 201), destacam que o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas ordenadas que “devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Nesse sentido, no caso do questionário entregue aos interlocutores da pesquisa, utilizamos uma pergunta aberta e nove perguntas fechadas, contendo questões acerca da idade, grau de escolaridade e área de formação, tempo de docência dentre outras.

Após o contato com professoras e professores, oito aceitaram participar da pesquisa, os quais foram selecionados a partir dos seguintes critérios: ser professora ou professor efetivo (a) de turma da Educação Infantil da Rede Municipal de Teresina; participar de curso de formação continuada oferecido pela Rede Municipal de Teresina; ter disponibilidade para

participar da produção de dados. Os interlocutores estão apresentados por meio de nomes fictícios que representam personagens de histórias infantis.

**QUADRO 1 – Perfil dos interlocutores da pesquisa**

Interlocutor	Sexo	Faixa etária	Graduação	Titulação <i>lato sensu</i>	Titulação <i>stricto sensu</i>	Tempo de serviço no magistério	Tempo de serviço na E. Infantil	Turmas de E. Infantil que atuou ou atua
<b>ALICE</b>	F	Acima de 50 anos	Pedagogia	Educação Infantil Neuropsicopedagogia Psicopedagogia	-	De 11 e 15 anos	12 anos	Maternal I 1º e 2º Períodos
<b>DOROTHY</b>	F	Acima de 50 anos	Pedagogia	Educação de Jovens e Adultos	-	De 15 a 20 anos	16 anos	Maternal II 1º e 2º Períodos
<b>EMÍLIA</b>	F	De 41 a 50 anos	Pedagogia	Educação Infantil	-	De 15 a 20 anos	21 anos	Maternal I e II 1º e 2º Períodos
<b>MATILDA</b>	F	De 41 a 50 anos	Pedagogia	Educação Infantil Psicopedagogia	-	De 15 a 20 anos	16 anos	Maternal I e II 1º e 2º Períodos
<b>NARIZINHO</b>	F	De 41 a 50 anos	Pedagogia	Educação Infantil Gestão Escolar	-	De 15 a 20 anos	14 anos	Maternal II 1º e 2º Períodos
<b>MAGALI</b>	F	De 31 a 40 anos	Pedagogia		-	De 11 a 15 anos	9 anos	Maternal I e II 1º e 2º Períodos
<b>CHAPEUZINHO VERMELHO</b>	F	De 31 a 40 anos	Pedagogia	Docência do Ensino Superior	-	De 15 a 20 anos	12 anos	Maternal II 1º e 2º Períodos
<b>PINÓQUIO</b>	M	De 31 a 40 anos	Pedagogia	Alfabetização	Mestrado	De 11 a 15 anos	12 anos	Maternal I e II 1º e 2º Períodos

Fonte: Dados do questionário da pesquisa.

Nas informações do Quadro 1, sete interlocutoras são do sexo feminino e um do sexo masculino. Com o fim de ampliarmos a discussão sobre o objeto da nossa pesquisa, buscamos ter representantes do sexo masculino e feminino. No entanto, em consulta à Gerência de Educação Infantil da SEMEC, só identificamos dois professores, dos quais apenas um de disponibilizou em participar desta investigação. Isso nos mostra como o número de professores do sexo masculino na Educação Infantil continua bem inferior em relação ao número de professoras.

Todos os interlocutores são graduados em Pedagogia, apresentando formação *latu sensu* nas mais diversas áreas, como Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar, Docência do Ensino Superior e Alfabetização. Vale ressaltar que quatro interlocutoras fizeram especialização em Educação Infantil. Apenas um interlocutor possui titulação *stricto sensu* em Mestrado. Sobre esse aspecto, observamos uma evolução, uma vez que a Educação Infantil tem se consolidado como um espaço no qual os profissionais que

nele atuam necessitam de uma formação adequada para o bom desempenho do exercício profissional. Além disso, as exigências legais de formação mínima têm sido alcançadas, ora qualificando os profissionais que já atuam nesse nível de ensino, ora impondo como critério de ingresso no Serviço Público apenas profissionais qualificados.

A busca pela ampliação de conhecimentos científicos traz resultados significativos para a aprendizagem da criança. Nesse sentido, Kramer (2005, p. 224) declara que, “para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender”. Ou seja, no entendimento da autora, o professor precisa compreender que a formação científica, cultural e política não para, pois, trabalhar com crianças requer uma busca incessante pela ampliação de saberes, já que os desafios cotidianos exigem conhecimentos teóricos e práticos e um olhar mais atento e crítico da realidade.

Desse modo, a construção de saberes no decurso da carreira profissional é essencial, a qual requer uma formação que assegure momentos de reflexão sobre a prática. Assim, percebemos que as professoras e o professor pesquisados estão buscando aprimorar conhecimentos. Daí, podemos inferir que há um desejo das interlocutoras e do interlocutor por conhecer mais sobre as exigências da profissão.

Quanto ao tempo de serviço, cinco dos interlocutores têm entre 15 a 20 anos de magistério, enquanto que três possuem entre 11 e 15 anos de magistério. No que diz respeito ao tempo de atuação na Educação Infantil, este varia de 9 anos a 21 anos de exercício profissional, atuando em diversas turmas da Educação Infantil, desde o Maternal I até o 2º Período. Consideramos essa informação relevante, uma vez que na Rede Municipal de Ensino de Teresina, a Formação Continuada era ofertada apenas para professores do 1º e 2º Período da Educação Infantil. Contudo, desde 2022 os professores do Maternal II passaram a receber essa formação, contribuindo para a qualidade do ensino das crianças menores de 4 anos.

## **5.5 Procedimentos de análise dos dados**

Para a realização dos procedimentos de análise, retornamos aos objetivos traçados inicialmente, a fim de discutirmos sobre eles à luz do aporte teórico definido. Essa retomada é primordial para não se perder de vista o objeto de estudo que suscitou a construção dessa investigação, muito embora a produção de dados possa ampliar a discussão além do que foi previsto inicialmente.

A interpretação das informações a que teremos acesso com a produção dos dados, estimula a reflexão, viabilizada pela organização do material e das etapas da investigação.

Dessa forma, pretendemos organizar e sistematizar as informações produzidas utilizando a técnica de análise de narrativas, visto que este procedimento dá importância às narrativas, cuja análise tem como referência o contexto das pessoas. Para Weller (2015), a explicação dos fenômenos sociais não pode prescindir da perspectiva dos indivíduos. Nesse sentido, a análise das narrativas está direcionada para os elementos centrais que moldam as histórias de vida e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados na estrutura social, compreensão nos contextos nos quais as narrativas foram construídas, e os fatores que produzem as ações no curso da vida.

A análise de narrativas, fundamentada por Shütze (2011), contribuiu substancialmente com o uso de narrativas na pesquisa sociológica. Segundo o autor:

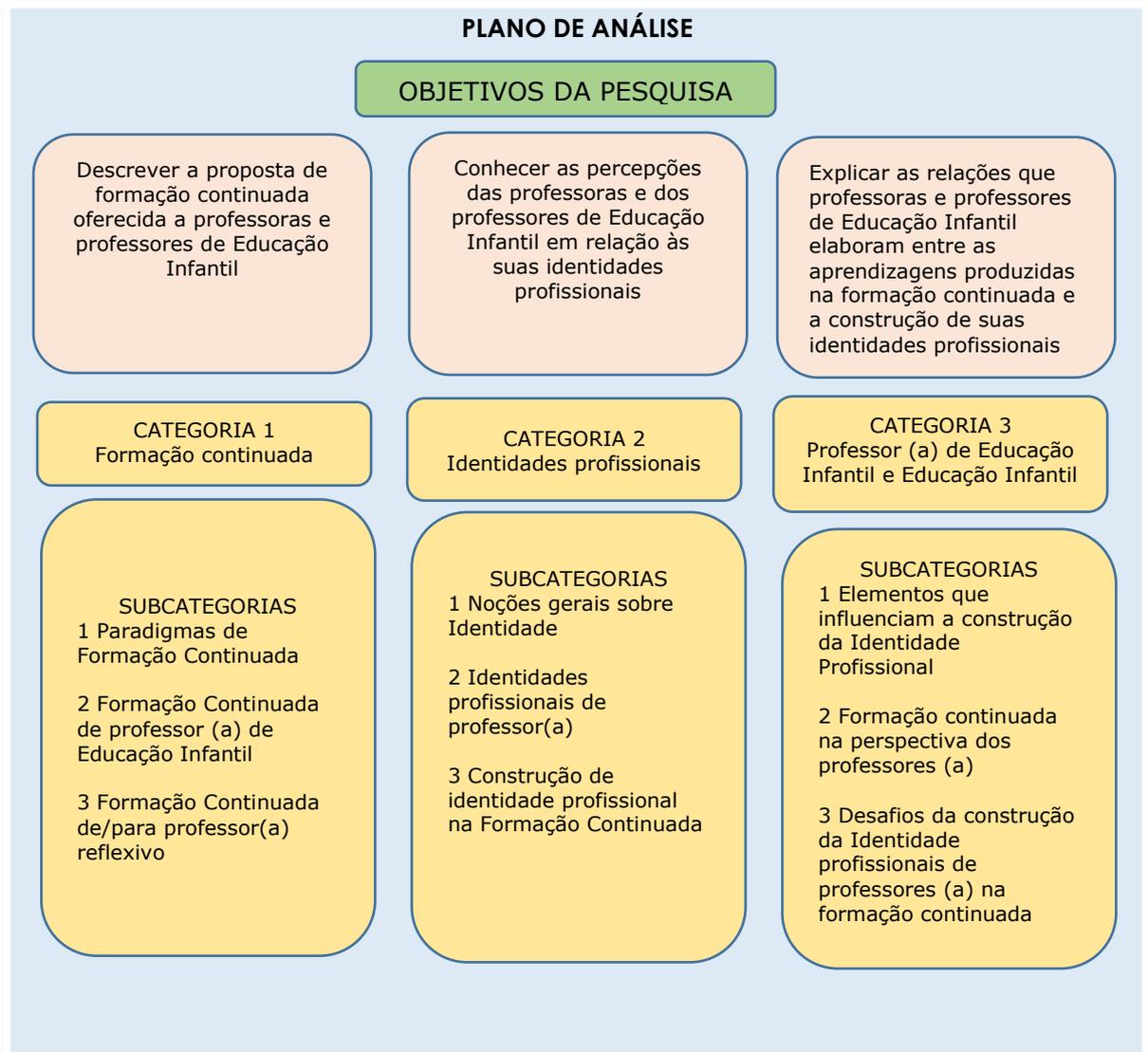
[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontrados em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos de destinos pessoais de vida possuem relevância social. As categorias teóricas, com as quais as estruturas processuais dos cursos de vida podem ser descritas de modo estrutural, existem somente em parte na pesquisa biográfica no campo das ciências sociais, pela mesma estar largamente orientada para as macro-estruturas. (SCHÜTZE, 2011, p. 210)

Isso posto, trabalhamos a análise de dados na perspectiva do referido autor, o qual propõe a análise de narrativas através de seis passos: análise formal do texto, descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica, análise do conhecimento, comparação contrastiva e, por último, construção de um modelo teórico.

Na etapa da análise formal do texto fizemos a seleção e o ordenamento das passagens narrativas que descrevem a sequência dos acontecimentos de cada caso, com base nos indicadores formais do texto, ou seja, os marcadores textuais da finalização de um segmento e da inicialização do seguinte. Nesse momento, construímos um referencial de codificação, através da identificação dos elementos que definem o início e o fim de um tópico nos escritos dos memoriais dos interlocutores, após leitura atenta e cuidadosa das narrativas, com a finalidade de sistematizar as ideias, demarcar o corpo do texto e visualizar os indicadores que fundamentaram a interpretação.

Nesse momento, com vistas a desvelar as narrativas produzidas e orientar a leitura, tomando por base os objetivos e as categorias de análise desse estudo, traçamos o seguinte plano de análise:

## QUADRO 1 – Plano de análise



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A Elaboração do plano possibilitou a definição das categorias para posterior aprofundamento das análises a partir da reflexão.

Na segunda etapa, descrição estrutural do conteúdo, procedemos a ordenação dos elementos que apareceram nas narrativas, com o intuito de verificar diferentes estruturas processuais no curso da vida. As estruturas processuais foram sendo indicadas e destacadas ao longo de cada segmento narrativo para posterior elaboração de categorias analíticas que caracterizam os componentes indexados. Aqui, realizamos uma análise minuciosa de cada

segmento da narrativa anteriormente selecionado, atentando-se ao que estava sendo narrado e como cada narrativa estava construída.

O terceiro passo consistiu na abstração analítica, no qual o intérprete se distancia dos detalhes da descrição estrutural do conteúdo mostrado nos fragmentos de narrativa para focalizar “as expressões estruturais abstratas de cada período da vida”, pondo-as “em relação sistemática umas com as outras”, reconstruindo a história num todo, desde as estruturas processuais dominantes em cada ciclo de vida até a atualidade. Feita a descrição estrutural do conteúdo das narrativas de cada memorial, analisamos individualmente os segmentos das histórias contadas revelados nos marcos vividos em cada trajetória de formação e que delinearão as mudanças ao longo do tempo.

O quarto passo, denominado análise do conhecimento, resgata os segmentos argumentativos das narrativas e as explicações teóricas desenvolvidas pelos próprios informantes, acerca de sua história de vida e identidade na perspectiva atual, cujo interesse está na importância da produção dessas teorias para o curso da vida. Essa etapa explora os componentes não indexados, ou seja, as formas como tais construções teóricas dos informantes se refletem, os valores, juízos. Assim, em cada memorial foram identificados segmentos narrativos que refletiam as categorias, buscando-se o que estava por detrás do conteúdo narrado, o sentido, o significado atribuído à experiência julgada pelo interlocutor.

No quinto passo da análise de narrativas de Schütze (2011) faz-se uma comparação contrastiva entre as narrativas, em busca de semelhanças que intensifiquem as categorias surgidas nas etapas anteriores da análise, considerando o interesse da pesquisa. Ainda nessa etapa, realiza-se uma comparação contrastiva máxima entre os casos, buscaram-se diferenças, a fim de confrontar as categorias opostas e destacar estruturas processuais alternativas para a compreensão da trajetória de formação dos interlocutores. Os resultados da análise comparativa identificados foram estruturados, tendo por base as unidades de análise relacionadas ao referencial teórico norteador da pesquisa, finalizando esse passo com a descrição e discussão teórica dos resultados.

O último passo da análise de narrativas propõe a construção de um modelo teórico, a partir da relação sistemática das diferentes categorias de análise confrontadas nas etapas anteriores e do respectivo referencial teórico.

Considerando essas reflexões, realizamos a análise através do encadeamento das narrativas dos interlocutores com as teorias elaboradas sobre a temática em investigação

nesse estudo, sem deixar de revisitar os objetivos delineados e a base teórica que fundamenta a presente pesquisa.

Assim, organizamos as informações em temas que emergiram do material produzido pelos interlocutores, articulando-os aos objetivos da pesquisa, como podemos ver no quadro a seguir:

### QUADRO 03 – Temas de análise das narrativas

TEMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos que influenciam a construção das identidades profissionais               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Influência dos elementos pessoais e sociais</b></li> <li>- <b>Influência dos processos formativos</b></li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidades de construção de identidades profissionais de professoras e professores de Educação Infantil na formação continuada</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Na próxima seção, desenvolveremos as discussões desses temas, a partir das narrativas dos interlocutores articuladas com o quadro teórico, a fim de responder a pergunta-problema dessa investigação: Como a formação continuada contribui com a construção das identidades profissionais de professoras e professores de Educação Infantil?

## **6 DESVELANDO A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORA E PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Nesta seção, apresentamos a discussão sobre a construção das identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil, que emerge da análise das narrativas elaboradas por oito interlocutores, que se dispuseram a contar a trajetória profissional no Memorial de formação. A análise das narrativas possibilitou a apreensão de elementos que têm fortalecido a constituição das identidades profissionais como também daqueles almejados pelos interlocutores da pesquisa, que tornariam a formação continuada um momento potencializador nesse processo constitutivo.

Nesse sentido, focalizamos aspectos que os interlocutores destacam como significativos nas suas trajetórias de vida para a construção das identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil, a perspectiva deles a respeito da formação continuada a eles ofertada, as relações estabelecidas entre as aprendizagens elaboradas na formação continuada e a construção das identidades profissionais e os desafios para essa construção nesse momento formativo.

Para apresentação dos achados da pesquisa, passamos a tratar dos temas orientadores da análise que foram construídos tendo por base Schütze (1983), em diálogo com os objetivos específicos. O primeiro, denominado “Elementos que influenciam a construção das identidades profissionais”, foi considerado por compreendermos que é um ponto de partida fundamental para tratarmos do processo de construção da identidade profissional, pois é constituída ao longo da história de vida dos sujeitos, configurando-se como um elemento da identidade pessoal. Nele, discutiremos as influências dos elementos pessoais e sociais e as influências dos processos formativos.

O segundo, denominado “Possibilidades de construção de Identidades profissionais na Formação Continuada”, tem como referência a compreensão sobre os desafios e possibilidades de construção identitária profissional de professora e professor de Educação Infantil na formação continuada.

### **6.1 Elementos que influenciam a construção das identidades profissionais**

As identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil são construídas a partir de múltiplos elementos que influenciam as escolhas na busca pela capacitação profissional. Dentro da multiplicidade de elementos, é possível encontrar influências da trajetória social, formativa, do exercício da profissão, além de outras, o que

caracteriza o processo de construção identitária profissional como contínuo, longo e inacabado. Daí a importância de compreendermos o movimento realizado pelas interlocutoras e pelo interlocutor nessa investigação desde a infância.

### **6.1.1 Influência dos elementos pessoais e sociais**

A construção das identidades profissionais perpassa pela construção da identidade pessoal, formada por valores, sentimentos e pensamentos nucleares e referenciais das mais diversas identidades fundamentais para o convívio social. Compreender as origens sociais, as relações com o núcleo familiar, os desejos e projetos da infância e adolescência, as experiências marcantes quando criança e adolescente, as lembranças da vida estudantil no decorrer de seu processo de escolarização são aspectos relevantes para a construção da identidade pessoal e, posteriormente, das identidades profissionais.

Nesse sentido, no processo de rememorar a trajetória profissional, observamos a demarcação de aspectos da construção identitária pessoal nas narrativas em análise. Assim, notamos que experiências do convívio familiar e social da infância foram determinantes para a tessitura de identidades, construídas e reconstruídas no decorrer da vida. Desse modo, a leitura das narrativas revela vivências de infância em seus ambientes familiares e social conduzindo as interlocutoras e o interlocutor à opção pela docência, como podemos ver nos relatos a seguir:

Lembro que a minha brincadeira favorita era brincar de escolinha. Gostava de ser a professora. Na minha adolescência, formava turma para dar aula. Acredito que aí começou o meu sonho de ser professora. (Dorothy, Memorial de formação)

A interlocutora Dorothy aponta elementos de vivências de sua vida brincante que foram marcantes em sua trajetória. Destaca as brincadeiras de infância relacionadas ao brincar de “escolinha” como elemento influenciador de sua escolha pela profissão docente. A brincadeira antecedeu situações que gostaria de vivenciar, mas que ainda não possui estruturas psíquicas para a realização de determinada ação, vivenciando episódios que influenciam as futuras escolhas.

O interlocutor Pinóquio, de igual modo, descreve entrelaçamento do brincar com o aprender na infância, processo que deixa marcas significativas na sua trajetória de vida, contribuindo para identificação com a profissão docente:

Nasci e cresci em um bairro periférico, onde brinquei descalço na rua, construindo, muitas vezes, meus próprios brinquedos. Também brincava com livros, cadernos e outros materiais que minha mãe trazia da escola. O brincar e o aprender me acompanham e me atravessam desde o primeiro “be-a-bá”. Fui alfabetizado com cartilhas que enfatizavam a memorização

de letras, sílabas e, assim, formava palavras. Volta e meia, minha mãe trazia gibis para eu ler, o que me ajudou a aprimorar a fluência de leitura. Ela foi e é minha maior incentivadora e referência de educadora. (Pinóquio, Memorial de Formação)

Desde a mais tenra idade, a ludicidade vivida no convívio social proporcionou experiências enriquecedoras para a construção de identidades pessoais e profissionais do interlocutor Pinóquio. Os materiais escolares trazidos pela mãe-professora eram manipulados com a leveza da brincadeira, facilitando o processo de alfabetização e a fluência da leitura na infância e, concomitantemente, incentivando e criando referências para a futura escolha profissional.

Nessa mesma direção, a interlocutora Emília explica que sua opção pelo magistério também articula experiências e aprendizagens vivenciadas na sua infância com a irmã professora. O relato evidencia o intrincado processo de identificação, escolha e, posterior tomada de decisão pela graduação em Pedagogia, influenciando a construção de identidades profissionais. Percebemos que no início de sua escolarização, através da realização de tarefas escolares, a professora já demonstrava uma identificação positiva com a docência, aspecto que posteriormente foi reforçado no curso do magistério:

Minha irmã mais velha também atua na educação. Em sua época de estudo, observava e participava nas confecções de seus trabalhos, achava bonita a dedicação dela e terminava tendo envolvimento e gosto pelas propostas que eram desenvolvidas, chegando ao ponto de exercitá-las com os meus deveres escolares da época. Gostava de brincar de escolinha, respondia meus deveres escolares e estudava para as minhas avaliações atuando como professora no quintal de casa, as lajes que formavam o muro de casa eram o quadro, giz ou carvão eram instrumentos para as atuações. Concluído o primeiro grau da época, ingressei no curso de magistério, onde praticamente desenvolvi as mesmas atividades que minha irmã havia realizado, fiz uma releitura de alguns trabalhos dela. (Emília, Memorial de formação)

As situações vividas cotidianamente envolvendo sentimentos e pessoas é bastante relativo na vida das crianças, como a interlocutora Emília aponta, ressaltando a essencialidade da figura da irmã no encantamento com a docência, o que reforça a ideia da importância da interação da criança com os adultos na construção de identidades.

Nos trechos destacados as interlocutoras e o interlocutor contam as histórias pessoais, articulando as lembranças e memórias da família com o encaminhamento dado à trajetória profissional. Nas narrativas de Dorothy, Pinóquio e Emília o contexto familiar é tido como lugar motivacional de construção de referências no processo de construção de identidades pessoais e profissionais. As lembranças narradas recriam a dinâmica familiar, recordando pessoas e relações que proporcionaram a sua educação, além de ressaltar a aproximação com o trabalho docente desde muito cedo. Ao descreverem suas memórias, as interlocutoras e o interlocutor

ressaltam minúcias do vivido como aspectos importantes para constituição identitária. A interação entre aspectos subjetivos e objetivos inerentes ao processo identitário foi desvelada nos discursos, verificando-se a escolha pela profissão docente antes da formação inicial.

Ainda no mesmo sentido, a interlocutora Alice inicia sua narrativa relatando que se percebeu professora ainda na adolescência, em um contexto religioso:

Desde muito jovem, ainda na minha adolescência, fui indicada na igreja para ser professora de crianças da EBD (Escola Bíblica Dominical). Por meio dessa oportunidade, foi despertado em mim o dom de ensinar [...]. Ali, sentia que iniciava meus primeiros passos como professora, e crescia dentro de mim o desejo de transmitir conhecimento e informações úteis que colaborassem para a vida dos meus alunos. Sendo assim, hoje entendo o quanto essa fase influenciou na minha futura decisão para aquele velho questionamento, que um dia fazemos “O que eu quero ser quando crescer?”, no qual tive essa resposta e trabalhei, com muita dificuldade, para ser o que sou hoje, uma professora alfabetizadora. (Alice, Memorial de formação)

Em seu relato, a interlocutora descreve um tipo de ensaio de docência quando ensinava crianças em uma comunidade religiosa, fato este que a levou a perceber-se professora, reforçando a futura escolha profissional de tal forma que, mesmo diante de dificuldades e obstáculos que surgiram no decurso da vida, não a impediu de alcançá-la.

No processo de construção de identidades, as vivências e experiências do dia a dia formam nosso modo de ser, agir e tomar decisões. Nesse sentido o caminho trilhado no contexto familiar e social e as aprendizagens construídas nos diversos espaços de convívio devem ser considerados, para compreendermos como identidades profissionais foram sendo forjadas ao longo da trajetória de vida, certos de que, conforme afirma Dubar (2005), cada professora e professor tem uma história, um passado, que traz contribuições na construção de suas identidades. As experiências vividas desde a infância são tão relevantes quanto interações do contexto atual, seja na esfera pessoal quanto profissional, o que nos permite inferir que as vivências do contexto familiar e social trazem contribuições relevantes para a construção de identidades profissionais.

Vale ressaltar que há situações nas quais as influências familiares e sociais deixam marcas no percurso profissional, mas em meio a conflitos, uma vez que por um lado havia o desejo de seguir outras carreiras e, não por opção, mas por contingências da vida, foram para a docência, conforme relatos subsequentes:

Aos 25 anos decidi fazer cursinho para tentar um vestibular [...] Minha primeira ideia era fazer fisioterapia, depois veio a ideia de prestar vestibular para biologia. [...] Minha irmã pediu para o marido dela fazer a minha inscrição na UESPI para Licenciatura Plena em Normal Superior. Lembro que quando ela me falou dessa inscrição, fiquei muito chateada e disse que não iria fazer esse vestibular. Porém, fiquei refletindo sobre e para não decepcionar minha irmã, fiz a

prova na UESPI, certa de jamais seguir carreira de professora. A aprovação veio, justamente na área não desejada e fui convencida pela família a cursar e, futuramente tentar outro curso. Assim fiz. No ano seguinte, prestei vestibular para ciências biológicas, mas não passei. Então decidi dar continuidade ao Normal Superior, mesmo sem imaginar que um dia iria me tornar a profissional que me tornei [...].

[...]

Apesar desses percalços, me sinto realizada quando chega o final do período letivo, que faço um balanço sobre o processo e os caminhos percorridos, e percebo que meu aluno avançou as etapas mínimas necessárias para dar continuidade aos estudos [...] Isso sim, me faz feliz. (Matilda, Memorial de formação)

Ser professora nunca esteve nos meus planos. Tanto que minha primeira tentativa para um curso foi Serviço Social [...] Passei na minha primeira tentativa para o curso de Serviço Social e, nesse mesmo ano, casei e engravidei. Quis o destino que minha gravidez fosse de muito risco. Por isso, abandonei o curso. Quatro anos depois do nascimento do meu filho, tentei novamente o vestibular, mas não passei na minha primeira opção, Serviço Social, e sim para a segunda opção, Pedagogia. Resolvi cursar, pois era sempre o que minha vó queria ter na família: uma professora, pensando em depois tentar novamente ingressar no Serviço Social. No decorrer da graduação em Pedagogia, fiquei apaixonada pelo curso e entrei de cabeça. (Narizinho, Memorial de formação)

Os relatos das interlocutoras mostram a intenção de seguir outras carreiras profissionais, desejo evidenciado pela opção inicial em prestar vestibular para Fisioterapia ou Biologia, no caso de Matilda, e Serviço Social, no caso de Narizinho. No entanto, por influência da família, convencendo Matilda a cursar Pedagogia, ou pelos problemas de saúde decorrentes de uma gravidez de risco, além do desejo em satisfazer o desejo da avó, como conta Narizinho, as professoras fizeram o curso de Pedagogia e seguiram a carreira docente.

A mudança de planos das interlocutoras demonstra que reconfigurações no processo de construção das identidades profissionais são plenamente possíveis, por tratar-se de um processo inacabado, contínuo e articulado com as demais áreas da vida, uma vez que no entendimento de Sarmiento (2009), não corresponde a um processo solitário. Segundo a autora, as identidades profissionais são construídas em contextos, interações, trocas, aprendizagens e relações diversas, estabelecidas com os mais vários contextos de vida da professora e professor. Cada profissional constrói e reconstrói identidades profissionais na interação com outros e com as situações de vida constantemente.

A docência surge para a interlocutora Narizinho como um elemento sedutor. A professora deixa claro que no decurso da graduação dedicou-se plenamente aos estudos, fazendo da docência sua profissão. Nesse sentido, podemos inferir que à medida em que as professoras vão adquirindo os conhecimentos para exercer a docência, podem ter suas identidades profissionais reconfiguradas, num processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução das mesmas.

Nesse contexto, nos reportamos a discussão feita na revisão de literatura sobre a plasticidade das identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil, retomando o entendimento de Nóvoa (2006) e Lima (2005) ao esclarecerem que pelo seu caráter de provisoriedade e inacabamento, as identidades são construídas e desconstruídas ao longo de seus percursos formativos. Nessa perspectiva, o fator “tempo” se constitui num elemento primordial para possíveis ajustes e transformações identitárias no campo profissional. As identidades profissionais se revestem de permanência, responsável por estabelecer estrutura ao dizer quem somos, como também de dinamicidade, admitindo reconfigurações no tempo e espaço.

Isso posto, notamos que ao rememorar a trajetória de formação, as interlocutoras revelam que as identidades profissionais emergem no entrelaçamento com a construção da identidade pessoal. A esse respeito Nóvoa (1997, 2013), considera que é impossível a separação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” e que ambos estão interligados, vencendo a visão cartesiana do sujeito dividido. Conforme o autor, as identidades pessoal e docente estão entrelaçadas, comunicando-se no processo educativo, não sendo possível, portanto, reduzir a educação a uma dimensão tecnicista da ação pedagógica. A crise da identidade dos professores aponta para um pensamento onde se acredita que a profissão docente se reduza a um conjunto de competências e habilidades, ratificando a separação entre o eu pessoal e o eu profissional.

### **6.1.2 Influência dos processos formativos**

Ainda em busca de elementos que influenciam a construção de identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil, as interlocutoras e o interlocutor narram sobre aspectos da formação inicial e continuada que trazem contribuições para a discussão da temática em questão. Sobre isso, destacamos o relato a seguir:

A Universidade me abriu um universo de conceitos sobre teóricos da Educação, me fez compreender o contexto sócio-histórico, político, econômico, filosófico; além de aprender a transmitir o conhecimento aos alunos de modo organizado, planejado, curricular e usar técnicas e métodos para ensinar e avaliar a aprendizagem. (Dorothy, Memorial de formação)

Ao se referir à graduação, a interlocutora reconhece que a formação inicial possibilitou a ampliação de seus conhecimentos acerca da Educação e de seus processos constitutivos, tanto teóricos quanto aos relacionados à prática pedagógica, demonstrando convicção da importância de uma boa formação para o exercício da docência.

Nesse contexto, compreendemos que a aproximação com a teoria acrescenta muito na profissão escolhida, pois, como Gomes (2009) afirma, a formação inicial é o caminho para que

se tenha o primeiro contato com o campo profissional que se almeja. Os debates e as buscas de soluções para os problemas começam a partir do início da formação acadêmica, o que é fundamental para uma boa formação do profissional. A autora reconhece a relevância da formação inicial na trajetória profissional de professoras e professores de Educação Infantil, por esse momento formativo viabilizar o contato com o universo que permeia a profissão docente, através de debates do conhecimento teórico, como também das experiências práticas suscitadas pela instituição.

A vivência acadêmica no ambiente da formação universitária é um momento privilegiado de relacionar teoria e prática à elaboração de um conhecimento próprio. É a partir do ingresso na universidade que os professores partem para construção do seu profissionalismo, buscando conhecimento e competência específica na base de sua formação e na interação com os demais colegas aspirantes da mesma profissão. O resultado disso é uma base alicerçada na fundamentação teórica, necessária ao exercício profissional dentro de uma profissão que percorreu e ainda percorre um longo trajeto para a sua profissionalização e valorização, principalmente no contexto da Educação Infantil.

Sobre o exercício da prática na formação inicial, as interlocutoras Emília e Alice apontam os estágios curriculares de grande colaboração para a confirmação da identidade profissional.

Durante todo o curso de pedagogia, fui encontrando mais ainda identidade de professora da educação infantil. Nos períodos de estágios, as oportunidades que surgiram foram todas na educação infantil. (Emília, Memorial de formação)

Durante a minha jornada acadêmica, realizei estágios obrigatórios e não obrigatórios na graduação, onde pude ter experiências em sala de aula tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil. Após ter contato com esses campos distintos, logo me identifiquei pela Educação Infantil. (Alice, Memorial de formação)

O estágio é visto pelas interlocutoras como um componente-chave do desenvolvimento e construção da identidade profissional docente, por possibilitar o contato com escolas e alunos reais, constituindo-se numa oportunidade de aprendizagem sobre a docência. A interlocutora Emília revela que tanto o curso quanto a prática nele vivenciado através dos estágios, contribuíram com a construção da identidade profissional docente na Educação Infantil. No mesmo sentido, Alice diz que após ter experimentado em salas de aula de Ensino Fundamental e de Educação Infantil os saberes construídos na academia, identificou-se com este último nível da Educação Básica.

As narrativas nos remetem à discussão de *práxis* desenvolvida por Pimenta e Lima (2005/2006, p. 14) que, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, asseveram que o estágio, ao contrário do que se propunha, “não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade”. Nessa concepção, as autoras concluem que o estágio se constitui numa atividade curricular teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.

No que diz respeito à formação continuada, as interlocutoras relatam elementos relevantes desse momento formativo para a construção da identidade profissional, como podemos depreender das narrativas seguintes:

A SEMEC também oferece formações pedagógicas de modo a nortear as vivências em sala de aula. As formações pedagógicas oferecidas traçam uma linha de trabalho didático e os encontros também proporcionam um tipo de terapia coletiva, pois desabafamos os problemas vividos seja em termos de estruturas físicas do ambiente do trabalho, condições materiais, salas lotadas, indisciplinas, especificidades de alunos, exigências de resultados e questões salariais. (Emília, Memorial de formação)

Antes de ingressar na Rede Municipal de Ensino, a experiência que eu tinha de sala de aula era no Ensino Fundamental, na rede particular. Porém quando entrei para a rede municipal, escolhi trabalhar com a Educação Infantil. De início achei difícil, mas contávamos com a contribuição de boas formadoras no Centro de formação, as quais me ajudaram muito com o trabalho em sala de aula. Nos primeiros meses já me apaixonei pelo trabalho com os menores. (Chapeuzinho Vermelho, Memorial de formação)

A interlocutora Emília diz que as formações continuadas se constituem em espaço não só de transmissão de orientações relevantes para o exercício profissional, mas também de trocas e partilhas de desafios e lutas enfrentadas no dia a dia, o que, para a interlocutora, revela-se como uma terapia. No relato da interlocutora Chapeuzinho Vermelho, a falta de experiência profissional na Educação Infantil antes do ingresso na Rede Municipal de Ensino não se constituiu num problema, apesar da dificuldade do primeiro contato com esse nível de ensino. O conhecimento construído na formação continuada oferecida pela Rede, aliado à prática da profissão neste espaço até então desconhecido, forneceram os meios necessário para a interlocutora atender a demanda de crianças pequenas, como também contribuíram para a identificação com a Educação Infantil.

A reflexão sobre a prática nos espaços de formação continuada proporciona transformações necessárias na trajetória profissional e a consequente constituição de identidades docentes em qualquer etapa e meio educacional, como ocorreu com a interlocutora Chapeuzinho Vermelho. Pensamento este alinhado à concepção defendida por Imbernón (2010), segundo o qual a professora e o professor precisam se dispor a mudanças e adaptações através do questionamento de suas ações, a fim de transformá-las conforme a necessidade.

Dentro dessa perspectiva e a fim de renovar-se e adaptar-se a novos desafios profissionais, a formação continuada apresenta-se com espaço de construção de saber sistematizado e institucionalizado que se constrói e reconstrói no decurso da trajetória formativa, sendo fortalecido na troca de saberes e experiências com seus pares e profissionais correlatos. A postura reflexiva aglutina saberes desenvolvidos e apreendidos ao longo da jornada institucional e acadêmica do indivíduo e converge no exercício da sua profissionalidade docente, permeada por suas experiências sensoriais, adquiridas através de sua vida profissional e também de sua vida pessoal.

As partilhas sobre as quais a interlocutora Emília se refere, ao relatar que na formação continuada tem oportunidade de fazer desabafos dos desafios enfrentados no cotidiano aponta para o protagonismo de professoras e professores participantes da formação continuada, uma vez que, conforme Imbernón (2010), nesse espaço de partilha, os professores vão assumindo uma identidade docente, assumindo a postura de sujeitos da formação, e não objetos dela, manipulados por outros que não conhecem a realidade do chão da escola. Neste sentido, torna-se relevante acrescentar que a formação continuada necessita constituir-se como um espaço de diálogo no qual professoras e professores tenham vez e voz.

A narrativa dos interlocutores também demonstrou a preocupação de quase todos qualificar-se a partir de investimentos pessoais na formação continuada, conforme trechos transcritos:

No processo de atuação na Educação Infantil, cursei minha primeira especialização: Psicopedagogia Clínica e Institucional, [...] Pouco tempo após a conclusão desta primeira pós-graduação, fui aprovado no programa de mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí. [...] Outro curso de pós-graduação *lato sensu* foi realizado virtualmente. Resolvi investir na minha formação continuada e aprofundar conhecimentos sobre Alfabetização e Letramento. (Pinóquio, Memorial de formação)

Dentre os meus 9 anos de sala de aula no CMEI, percebi necessidades de aprendizagem que precisavam ser sanadas. Busquei aplicar diversos métodos didáticos, contudo, sentia que não eram suficientes. Sendo assim, busquei mais formação continuada, onde optei por pagar uma especialização em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional. [...] O desejo de fazer o melhor me incentivou a buscar conhecimento e aperfeiçoar os já adquiridos em sala de aula. (Alice, Memorial de formação)

Apesar de participar das formações oferecidas pela rede municipal, [...] sempre me bate aquela insegurança, pois cada ano que passa, novos desafios surgem. As formações existentes até o momento, deixam muito a desejar e isso me entristece [...]. E esse fato foi um dos motivos que me levou a estudar um pouco mais e a procurar uma instituição para me especializar em psicopedagogia, onde aprimorei um pouco meus conhecimentos. Porém, ainda está longe de ser o ideal, pois gostaria de ser uma professora mais capacitada e mais segura. (Matilda, Memorial de formação)

A interlocutora Matilda destaca o sentimento de insegurança e tristeza no exercício profissional, frente aos desafios enfrentados no dia a dia. Relata ainda que os processos formativos não respondem a todas as demandas com as quais necessita lidar. Por igual razão, a interlocutora Alice também sente a necessidade de buscar outras qualificações, uma vez que em determinado momento do exercício profissional os conhecimentos adquiridos já se mostravam insuficientes para resolver problemas da prática docente. Dessa forma, buscam complementação de conhecimentos em cursos de especialização ou até mesmo, formação *stricto sensu*, como declarou Pinóquio.

Vemos de forma positiva o interesse das professoras e professores de Educação Infantil por outros espaços formativos, além da formação continuada ofertada pela Rede, pois demonstra a superação da ideia de que o atendimento de crianças de Educação Infantil pode ser realizado por pessoas sem qualificação, bastando gostar de crianças para ensiná-las.

Partindo do princípio de que professora e professor devem estar conscientes de que sua formação deve ser contínua e estar relacionada ao seu dia-a-dia, concordamos com Imbernón (2011, p. 51), segundo o qual o alcance esperado dos processos formativos baseia-se na reflexão sobre sua prática docente, que viabilize o exame não só de teorias, esquemas de funcionamento e atitudes, associado ao processo constante de autoavaliação e reorientação do trabalho. Os processos reflexivos devem favorecer também a resolução de aspectos percebidos por professoras e professores de modo a subsidiar o exercício profissional. O autor ainda esclarece que

A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa (IMBERNÓN, 2011, p. 61).

Uma formação continuada construída nesses moldes, nos quais o elemento da mobilização cognitiva, sejam oportunizados aos partícipes, contribuirá para a construção dos sentidos no processo de aprendizagem da professora e do professor, como também viabilizam a apropriação de saberes primordiais à reconfiguração identitária.

As interlocutoras discorrem ainda sobre os conteúdos trabalhados no curso de formação continuada oferecido pela SEMEC. Vejamos o que dizem a esse respeito:

Esses encontros realizados possuem alguns pontos positivos, contudo, sinto que a abordagem realizada não é o suficiente para auxiliar o professor de forma eficaz na sua prática de sala de aula. Pois, as discussões realizadas nessa formação são vagas e mais voltadas para métodos de ensino ultrapassados. (Alice, Memorial de formação)

Na assertiva de Alice fica evidenciado que a formação continuada apresenta aspectos positivos e negativos. A interlocutora relata que há uma dissonância entre os conteúdos abordados no curso formativo e a prática desenvolvida em sala de aula, pois considera as discussões sem aprofundamento teórico e atualização necessárias para tornar a formação continuada significativa para os partícipes.

Nesse contexto, entendemos que na formação continuada, é primordial o desenvolvimento de temáticas em consonância com a realidade da instituição infantil. Para tanto, faz-se necessário ouvir as concepções, sugestões, desejos e conflitos vividos no chão da sala de aula e, somente a partir daí, estabelecer prioridades que irão compor os estudos nos momentos formativos. A esse respeito, Oliveira (2010) afirma ser necessário articular a reflexão sobre a prática com a busca de novas metodologias de trabalho pedagógico, de maneira que a educação possa caminhar na direção pretendida. Para isso, é mister o envolvimento de professoras e professores na elaboração de projetos e propostas da instituição formadora, visando a proposição de ações que atendam a realidade do contexto educativo.

É importante ressaltar que, no que diz respeito à formação continuada voltada para métodos de ensino ultrapassado, conforme relato de Alice, Nóvoa (1997) afirma que a formação de professores cimentada nos padrões de uma racionalidade técnica contribuiu significativamente para a crise de identidade dos docentes. Para ele, a transposição do modelo técnico, ao se instaurar no plano institucional, intensificou o controle sobre os professores, ocasionando, com isso, seu processo de desprofissionalização. Isto porque a formação de professores não está alheia aos processos macro-sociais, o que engloba os sujeitos em suas diferentes fatias de vida. Nesse entendimento, esta desvalorização contribuiu para alimentar a crise do exercício profissional dos professores, pois as proposições de uma prática alicerçada nos padrões meramente técnicos e reprodutivistas contribuíram para afastar a dimensão pessoal da profissão docente.

Outro aspecto que dificulta a implementação das sugestões e propostas abordadas na formação continuada, articulando os conhecimentos adquiridos no curso de formação com a prática docente, é a falta de estrutura física dos Centros de Educação Infantil, como bem aponta a interlocutora no trecho destacado:

[...] muitas atividades propostas não são executadas devido a nossa realidade em relação a estrutura básica, pois infelizmente não temos um espaço físico adequado para a Educação Infantil. (Magali, Memorial de formação).

Na visão da interlocutora Magali, os cursos de formação continuada não têm respondido às expectativas das professoras e professores da Educação Infantil, revelando-se insuficientes com relação aos conhecimentos nela construídos, necessários ao exercício profissional de maneira eficaz, pela inadequação da parte estrutural do Centro de Educação Infantil, que inviabiliza o desenvolvimento das boas ações sugeridas na formação. Nesse sentido, a interlocutora acredita que um lugar adequado, com equipamentos necessários, poderia melhorar a qualidade do exercício profissional. Nessa perspectiva, faz-se necessário a intervenção do poder público para garantir a qualidade do exercício da atividade docente, oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho e da qualidade do atendimento à criança. Sobre essa questão, Silva (2011, p. 204) esclarece:

É bom lembrar, no entanto, que a qualidade do atendimento é resultado da interdependência entre diversos elementos que compõem a prática educativa, tais como as condições materiais, dentre elas o espaço físico, as condições de trabalho e sua possibilidade de organização, bem como o acesso a materiais que facilitem e/ou promovam uma interação enriquecedora para crianças e adultos nas instituições de educação infantil.

Portanto, a melhoria da estrutura física, como também utilização de material pedagógico suficiente e adequado, constitui-se em prerrogativa que contribuirão com o alcance do objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança atendida na Educação Infantil. Assim, será possível compreender que só temos resultados significativos na aprendizagem da criança quando conseguirmos relacionar teoria e prática cotidianamente.

Segundo Formosinho (2011, p. 169), “a formação profissional dos educadores de infância [...] exige um espírito de missão, uma forte coordenação docente em direção aos objetivos profissionais da formação, uma convergência solidária de esforços e uma prática interdisciplinar da atuação docente”. Assim, ansiamos por uma formação que, para além dos modelos impostos, verticalizados e uniformes, que não possibilitem a conexão com as vivências da escola, seja construída levando em consideração professores comprometidos com a construção de sua identidade profissional, que desenvolva processos de reflexão-ação-reflexão, que leve em conta os saberes utilizados pelos docentes nas ações cotidianas, que tenha como ponto de partida as situações reais de sala de aula, e considere as trocas de experiência, em suma; uma formação colaborativa que privilegie o fazer docente a partir das necessidades explicitadas nas práticas pedagógicas.

Afinal de contas, a formação continuada se constrói por meio do trabalho de reflexividade crítica e construção e reconstrução permanente, e não por acúmulo de cursos e conhecimentos vazios de significado (NÓVOA, 1997). Ansiamos por uma formação

continuada que modifique a postura profissional de professoras e professores de Educação Infantil, tornando-os capazes de reconstruir criticamente o trabalho desenvolvido na escola, de maneira que mostre a importância de o ensino não estar desvinculado de uma história, de uma teoria, de uma epistemologia (ANDRADE, 2010). Eis o projeto de formação continuada almejado.

## **6.2 Possibilidades de construção de identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil na formação continuada**

Nesta subseção levantamos uma discussão acerca do que as interlocutoras e o interlocutor dessa investigação esperam da formação continuada, como possibilidade de promoção da construção da identidade profissional de professora e professor de Educação Infantil.

Em relação a investimentos com Educação Infantil, nunca fiz especialização ou cursos voltados para essa modalidade, mas sempre leio, assisto, acompanho pessoas que dividem conhecimentos, mostram estratégias, recursos para o trabalho com Educação Infantil. As formações oferecidas hoje pela Semec, eu não considero proveitosas, acho que deixam muito a desejar, com muitas teorias, formadoras que utilizam todo o tempo para ler slides com as concepções de autores a respeito da aquisição da aprendizagem, dentre outras leituras que já estudamos bastante no curso superior, enquanto poderiam direcionar melhor as temáticas a serem trabalhadas com os alunos, com aulas mais práticas, discursão por meio dos professores sobre variadas estratégias, recursos, enfim. (Chapeuzinho Vermelho, Memorial de formação)

A interlocutora Chapeuzinho Vermelho inicia seu relato afirmando não ter realizado cursos de pós-graduação na área de Educação Infantil, muito embora busque meios alternativos para atualização profissional através de leitura de material sobre o assunto ou da partilha com seus pares. Demonstra insatisfação com o curso de formação continuada oferecido pela SEMEC, que tem se revelado de pouco proveito para o desempenho profissional. A interlocutora aponta que os conteúdos trabalhados no curso refletem apenas as discussões já trabalhadas na formação inicial, sem trazer novidades em relação às temáticas trabalhadas com as crianças ou a respeito de novas estratégias e recursos a serem utilizados pelos professores na sua prática, o que, na concepção da interlocutora, seria mais significativo para o docente.

Essa narrativa nos revela a grande responsabilidade dos sistemas de ensino com a qualificação de professoras e professores que tem apenas a formação continuada por eles ofertados como opção de qualificação e atualização profissional. Assim, é mister maior investimento na formação continuada e na construção de políticas públicas que assegurem condições adequadas para realização da formação e da valorização profissional. Segundo Kishimoto (1999, p. 75), “pensar em uma política de formação profissional para educação

infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos”. Portanto, como a atual conjuntura educacional requer uma formação que atenda especificidades da criança, a política de formação profissional deve garantir a qualidade dessa formação dentro de um processo democrático.

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2009) defende uma mudança radical na formação, que requer do professor a descoberta da teoria em um processo de reorganização, fundamentação e de reconstrução abandonando esse caráter formador voltado para a aceitação de teorias e pensamentos de autores. Ainda a respeito da necessidade de reformulação da proposta da formação continuada, observemos a narrativa de Dorothy:

A formação continuada de professores na Educação Infantil é algo que não pode parar. Defendo a ideia de processos formativos amplos, onde se aprende a partir do contato com as novas tecnologias e novas metodologias que estão invadindo as escolas, as salas de aula, que sejam eficazes, úteis, práticas e de fácil manuseio, que permitam a ampliação dos conhecimentos didáticos e das políticas educacionais. É importante conhecer também as diretrizes que orientam a Educação Nacional e estar por dentro sobre como ela está estruturada. É importante conhecer também a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, a BNCC. Necessário também buscar cursos de Especialização, participar de grupos de estudo. (Dorothy, Memorial de formação, grifo da interlocutora)

A interlocutora ressalta a importância de uma permanente formação continuada, inclusive em cursos de especialização, revelando a transposição da formação continuada para além dos centros a ela destinados, com ampla cobertura de conteúdos e práticas capazes de preparar professores para o enfrentamento das mais diversas situações que emergem no chão da escola. Na atual conjuntura de um mundo globalizado, há uma infinidade de inovações tecnológicas e metodológicas que devem ser do conhecimento dos professores, preparando-os adequadamente para com elas lidar. Ademais, a professora destaca a relevância de inteirar-se sobre as novas políticas educacionais, assim como sobre os documentos que a norteiam, entre os quais cita as diretrizes e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Nesse contexto, há a necessidade de repensar as condições em que a formação continuada voltada para professoras e professores de Educação Infantil está sendo realizada. É preciso reorganização de propostas temáticas que possibilite a superação dos desafios enfrentados no cotidiano dessas instituições, exigindo que esse momento formativo ofereça condições de apropriação de conhecimentos por meio dos estudos, leitura, debate, reflexão e troca de experiências. Concordamos com Kramer (1994) quando diz que a formação profissional adequada deve permitir a apropriação da teoria a partir da prática e da reflexão sobre esta à luz daquela.

Esse dinamismo é reflexo da realidade da prática, na qual novas demandas se configuram a cada dia, e despertam o interesse de professoras e professores por instrumentos que os capacite na realização de suas atividades profissionais. Confirmamos isso nos relatos narrados, constituindo-se os processos formativos como elementos basilares para o desenvolvimento profissional. Dessa maneira, concebemos a formação docente como elemento de grande relevância para a construção identitária de professoras e professores de Educação Infantil. Daí a urgência na reformulação das propostas de formação continuada com vistas a desenvolver cursos úteis na constituição da identidade desses profissionais. Sobre isso, analisemos a fala a seguir:

Atualmente temos recebido muitas crianças que exigem do professor atuações bem específicas. São tantas as especificidades que nos levam a pensar em desistir daquilo que fazemos ou a encontrar formas que amenizem as situações que surgem. Chegar a resolver com mais propriedade os obstáculos está cada vez mais difícil. Precisamos atuar de maneira multidisciplinar. A secretaria oferece atendimento especializado? Sim, mas não contempla todas as necessidades, [...], o professor termina ficando sobrecarregado e ainda é julgado por não saber lidar com a situação de cada criança. Trabalhar na educação infantil é encantador e muito desafiador. O professor precisa se renovar a cada dia e acreditar que vai conseguir mudar algo no seu trabalho diário que se propague na sociedade. (Emília, Memorial de formação)

Corroborando com os relatos anteriores, a interlocutora revela a necessidade de transformação da formação continuada, frente às novas exigências profissionais no atendimento das crianças. A multiplicidade de demandas específicas da sala de aula coloca a professora diante de dois caminhos: desistir da profissão ou partir em busca de maneiras de resolver os problemas, através da aquisição de conhecimentos, em processos formativos diversificados que contemplem as muitas necessidades do exercício profissional. O encantamento do trabalho com as crianças pequenas não se revela mais suficiente para a professora e o professor de Educação Infantil, que necessita renovar-se cotidianamente para bem servir a demanda com a qual trabalha.

Imbernón (2010) destaca que é importante a criação de estruturas organizativas, que permitam um processo de comunicação entre os profissionais e troca de experiências, de modo a possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e reflexão sobre o contexto e a prática educacional e tornar possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática. Assim, professoras e professores de Educação Infantil necessitam de espaço na formação para ser ouvidos, tirar dúvidas e falar da prática, como também oportunidade de expressar sonhos, sentimentos, certezas e incertezas.

Além disso, é relevante a aproximação com os pares, o que poderá ajudá-los a encontrar novos caminhos e direcionar melhor o exercício profissional, pois a formação é um

processo pessoal e singular que requer a compreensão sobre como cada pessoa se forma a partir das relações entre as pluralidades que atravessam (MOITA, 1995). Ao tentar compreender as trajetórias formativas de professoras e professores de Educação Infantil, temos que estar atentos a questão da singularidade de cada um, que ao mesmo vai construir o coletivo, sem deixar de ser individual, pois

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 1995b, p.115)

Portanto, conforme o autor, o processo de formação pode ser considerado como a dinâmica em que professoras e professores, como sujeitos autônomos, reflexivos e responsáveis pela sua formação, vão construindo identidade profissionais e, ao se reconhecer ao longo de sua história, se formam e se transformam.

Estas afirmações enfatizam a formação como essencial na construção das identidades profissionais, que além de atualizar o profissional, pode contribuir para incorporar saberes necessários ao desenvolvimento do trabalho e influencia no enfrentamento dos desafios postos pelas situações econômicas atuais da sociedade. Essa relação de identidade nos remete ao entendimento de que a identidade se constitui continuamente através de transformações que se constroem e se reconstroem nos contextos sociais durante as trajetórias pessoais e profissionais da vida do indivíduo.

Defendemos uma formação continuada construída como processo que integre as diferentes metodologias de ensino, que valorize as identidades sociais e profissionais construídas na trajetória de vida do docente, que proporcione a reflexão individual e coletiva, a partir das vivências do cotidiano da prática docente e da interação com seus pares onde se dá a ampliação dos conhecimentos e construção de novas práticas. Entendemos que, no movimento de mudança imprescindível no que diz respeito à formação permanente, concordamos com as ideias de Imbernón (2009, p. 74), quando afirma:

A mudança no futuro da formação permanente não deve ser a predominante, mas aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros.

O autor destaca a importância de o professor tornar-se sujeito em seu processo de formação e, assim, poder construir e (re)construir o tornar-se professor, por meio dos saberes oportunizados nessa articulação. Como afirma Imbernón (2009, p. 77), “[...] Se o professorado é capaz de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode auxiliá-lo a legitimar, modificar ou destruir essa concepção”, uma vez que podem ser delineadas novas possibilidades de atuação a partir das conexões que podem ser estabelecidas por meio dos processos formativos em que são oportunizadas a coparticipação, mobilização cognitiva e a associação teoria e prática.

Assim, partimos do princípio de que a identidade profissional está sempre em construção, não havendo saberes prontos e acabados. O que existem são situações diversas, fatores diferentes que impedem ou não, que cada professor assuma a responsabilidade de construir seu próprio percurso. A formação permanente poderá contribuir para melhoria do desenvolvimento profissional, inovando e provocando mudanças na prática educativa, de forma a permitir que os professores se apoderem da autonomia e se tornem protagonistas no processo formativo.

É certo que toda mudança é geradora de “pequenas crises” (Dubar, 2009, p.143). Contudo, é necessário um “trabalho sobre si”, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores”, tais como os processos formativos atuais, a fim de que a construção da identidade profissional aconteça de forma a instigar o indivíduo a refletir, a enfrentar os desafios da mudança na relação com os outros e consigo mesmo.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos analisar as contribuições da formação continuada para a construção das identidades profissionais de professoras e professores da Educação Infantil. Tendo em vista o alcance desse objetivo, concentramos esforços para descrever a proposta de formação continuada oferecida às professoras e professores da Educação Infantil, conhecer as percepções das professoras e professores de Educação Infantil em relação às suas identidades profissionais e, por último, explicar as relações que professoras e professores de Educação Infantil elaboram entre as aprendizagens produzidas na formação continuada e a construção de suas identidades profissionais.

Na expectativa de alcançar os objetivos propostos, colhemos dados, através de um questionário biográfico e da escrituração de um memorial de formação, sobre os quais discutimos, tecemos reflexões e realizamos inferências acerca das identidades profissionais construídas, da formação continuada e das relações entre umas e outra, mantendo sempre um constante diálogo com os referenciais presentes no aporte teórico que nos embasa, como também com outros autores que foram consultados conforme a necessidade, compreendendo que o objeto de estudo dessa pesquisa poderia ser investigado por diferentes lentes teóricas e metodológicas.

Partindo do pressuposto que cada professora e professor possui um modo próprio de ser, sentir, estar no mundo e na profissão docente, e de que analisar as identidades profissionais de professoras e professores de Educação Infantil significa compreender que elas são construídas e continuamente transformadas, demos início às análises dos dados.

A escrita do memorial de formação se revelou um relevante e adequado recurso no resgate da trajetória formativa para refletir sobre o processo de construção de identidades profissionais, proporcionando um momento de aprendizagem para as interlocutoras e o interlocutor da investigação. Por meio dos meandros da pesquisa, as professoras e o professor, ao descrever as trajetórias formativas, estabeleceram conexões entre suas formações identitárias e as aprendizagens teóricas e práticas experimentadas e experienciadas nos cursos de formação continuada.

Inicialmente a análise apontou elementos pessoais e sociais que influenciaram a construção das identidades profissionais de professora e professor da Educação Infantil. As narrativas revelaram que vivências da infância, como brincadeiras, convívio com pessoas do círculo familiar que exercem a docência, experiências de ensino-aprendizagem fora do âmbito

escolar, constituíram-se em fontes de inspiração para os interlocutores da pesquisa e motivaram escolhas formativas e profissionais na área da docência.

No entanto, as narrativas também revelaram que as identidades profissionais nem sempre são construídas harmonicamente a partir de interferências familiares e sociais, fato observado quando interlocutoras demonstraram inicialmente interesse em seguir carreiras profissionais diferentes da docência, mas por motivos diversos, ingressaram em cursos da área educacional, assumindo a docência como profissão. Situações assim nos permitem concluir que as identidades profissionais, podem ser reconfiguradas e transformadas, caracterizando seu processo de construção como inacabado, contínuo e articulado aos diversos contextos da vida.

Com base nessas afirmativas, inferimos que as mais diversas identidades pessoais e sociais se entrelaçam às identidades profissionais, sendo impossível desmembrar-se a trajetória profissional da trajetória de vida.

No que diz respeito à formação continuada, duas interlocutoras apresentaram aspectos positivos dos cursos, descrevendo o espaço formativo como lugar de partilha e troca de experiências, que colabora com o trabalho nas salas de aula. Contudo, a maioria das interlocutoras relataram que os conteúdos trabalhados se apresentam desatualizados, sem aprofundamento teórico e desconectados da realidade escolar. Além disso, interlocutoras destacaram a inviabilidade de se aplicar muitas orientações dadas na formação continuada pela precariedade das condições estruturais dos Centros de Educação Infantil.

Percebemos, no entanto, que todas as interlocutoras e o interlocutor compreendem a imprescindibilidade dos professores e professoras de Educação Infantil estarem em permanente formação, uma vez que cada novo dia traz novidades com as quais professoras e professores de Educação Infantil devem estar bem aparelhados de conhecimentos teóricos e metodológicos para lidar com as novas demandas surgidas na prática. Entendemos que os saberes adquiridos na trajetória formativa precisam estar em permanente estado de elaboração e reelaboração, vez que são fundamentais para instrumentalizar de maneira eficiente o exercício da docência.

Em face disso, algumas das interlocutoras apontaram a necessidade de reformulação dos cursos de formação continuada, apresentando sugestões para tornar esse momento formativo mais significativo e articulado à prática docente. Desse modo, foi sugerido que os conteúdos colocados em debate e discussão nos referidos cursos abordem temáticas que apresentem novas estratégias metodológicas de ensino e recursos adequados e modernos, que dê mais dinamismo e praticidade às aulas, como também citaram a importância de discutir sobre

as novas políticas educacionais e sobre os documentos que as orientam, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular.

Cabe ressaltar, a disposição das interlocutoras e do interlocutor em buscar formação permanente além da ofertada pela SEMEC, fato este evidenciado pelos cursos *latu e stricto sensu* por elas e ele realizados, o que denota o interesse em enfrentar todas as demandas do exercício profissional, embasado em conhecimentos sistematizados e qualificados, superando a ideia construída historicamente no contexto da Educação Infantil que o trabalho com crianças pode ser realizado sem o preparo e a qualificação adequada para atender as demandas específicas desse etapa da Educação Básica.

Diante do exposto, os resultados alcançados reconhecem no processo de construção de identidades profissionais docente na Educação Infantil o inacabamento e a inconclusão, estando em constante desenvolvimento, num contínuo processo evolutivo, sendo, portanto, mutável e moldável, uma vez que a identidade é descoberta de acordo com as vivências e as experiências do indivíduo.

Assim, constatamos que o reconhecimento identitário dos interlocutores se dá em face de sua identidade pessoal, de suas relações sociais, de seus processos formativos, seja a formação inicial ou continuada, tudo isso imbricado às experiências práticas vivenciadas em sala de aula, mediadas pela reflexão. Nessa perspectiva, é necessário viabilizar uma formação continuada favorável a encontros, trocas, partilhas identificação e reconhecimento de professoras e professores de Educação Infantil, no sentido de fortalecer e reafirmar identidades profissionais.

Desse modo, os cursos de formação continuada serão capazes de agregar elementos formais e saberes sistematizados que contribuam significativamente para a constituição de identidades profissionais de professora e professor de Educação Infantil, promovendo momentos de reflexão que resultam em mudanças de comportamento, quebra de paradigmas e o rompimento e a ressignificação de padrões estruturais arraigados.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In: VEIGA, I. P. A. (org.) Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 99-122.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25.
- ANDRADE, Euzânia B. F. A Busca do Reencantamento do Professor. *In: ANGOTTI, Maristela. (org.) Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP. Alínea, 3. ed. 2010. p. 163-174.
- AQUINO, Líbia Maria Serpa. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. *In: ROMAM, E. D.; STEYER, V. E. A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Ulbra, 2001. p. 31.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARRETO, Elba. Siqueira de. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). *In: MONARCHA, C. (org.) Educação da infância brasileira (1875-1983)*. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 31-80.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BEHRENS, Marilda. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BEHRENS, Marilda. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.
- BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61](http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61). Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, J.A. (org.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.41-53.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230021, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230021>.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994. p. 32-42.

CARROLL. L. **Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.

CARVALHO, S. P. de; Klisys, A; AUGUSTO, S. (org). **Bem-vindo, mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Petrópolis, 2006.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação: era uma vez – quer que eu conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC UNESCO, 2004.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24, n.3, p.143-152, set./dez. 2015.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Santa Maria da Feira: Rainho& Neves, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. 2. ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2020.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p.171-177.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. 2. ed. Epistemologia e sociedade: Lisboa, 2004

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

KRAMER, Sônia. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais da Creche e Pré-Escola**: questões teóricas e Polêmicas. 1994. p. 20.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G., PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2000b.

KUHLMANN, Moysés Jr. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas/SP: Autores associados, 2001. p. 3-30

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MACIEL, Lizete; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Formação de Professores**: Passado, Presente e Futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, n. 1, v. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 111-140.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Portugal: Codex. 1997.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-29.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes de. **O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas**. *Ciênc. Cogn.*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, mar. 2006. Disponível em: <[www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2015.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Ministério da Educação. Orientações curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de (org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008.

PEREIRA, Karine Ribas. **A que papel o professor de educação infantil vem sendo convocado? Aspectos do desenvolvimento da criança frente a escolarização**. Porto Alegre/RS 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49814/000850610>. Acesso em: 02 ago. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 94, p 58-74, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-84, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed.

São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PIMENTA Selma Garrido; ANASTASIOU Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, [s. n.], v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo, 2012.

PRADA, Luís. E.A; FREITAS, Thaís. C; FREITAS, Cinara. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

PRIORE, Mary. del. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo, Contexto, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O apego e as reações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. **Cad Pesq.**, n. 48, p. 3-19, 1984.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 91, n. 26, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997. p. 9-30

SARMENTO, Teresa. **Identidade profissional de educadores de infância**. Cadernos de Educação de Infância, n.52, p.12-26, 1999.

SEIBT, Cezar Luis. Heidegger: da fenomenologia 'reflexiva' à fenomenologia hermenêutica. **Princípios**: Revista de Filosofia, Natal, n. 31, v. 19, p. 79-98, jan./mar., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7494/5563>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais de creche no coração da cidade**: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões. *In*: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 30, 2007, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3509--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Educação Infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v.2, n. 1, p. 03-33, jan./mar. 2016. Disponível em: [http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol\\_2/vol\\_2\\_no\\_1\\_Isabel\\_Oliveira.pdf](http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol_2/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf). Acesso em: 05 jan. 2018.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 55, n. 3, p. 1-11, 15 abr. 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. *In*: **Um Salto para o Futuro**. Docência na Educação Infantil. Ano XXIII - Boletim 10. Junho/ 2013. p. 28-35.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A profissionalização do professor de educação infantil: questões sobre formação dos profissionais que estão em serviço. *In*: Machado, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 203-211.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes; GUIMARÃES, Márcia Campos Morais. **O professor de educação infantil**: cuidar ou ensinar? um novo olhar. 2011.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papyrus, 1996.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005.

SOUZA, Eliseu Clementino. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUSA, E. C. de.; ABRANHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.135-147.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-222.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

WELLER, Vivian. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de entrevistas narrativas segundo Fritze Schütze**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf> . Acessado em: 26 jun. 2015.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS(AS) INTERLOCUTORES

O presente questionário tem por objetivo caracterizar o perfil das professoras e professores que, voluntariamente de disponibilizarem em participar desta pesquisa, intitulada **“Identidade profissional da professora e do professor da Educação Infantil no contexto da formação continuada: narrativas de si”**, que tem por objetivo geral Analisar como a formação continuada contribui para a construção da identidade profissional de professoras e professores da Educação Infantil.

Para isso, solicitamos sua colaboração, no sentido de disponibilizar um pouco de tempo para respondê-lo e, caso V. Sa. aceite participar desta pesquisa, as informações obtidas neste questionário serão utilizadas para fins investigativos na produção da dissertação de Mestrado e será preservado o anonimato dos participantes, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

#### DADOS PESSOAIS:

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

Sugestão de codnome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Faixa etária: CORRIGIR

( ) entre 20 e 30 anos

( ) entre 31 e 40 anos

( ) entre 41 e 50 anos

( ) acima de 50 anos

#### ENDEREÇO RESIDENCIAL:

Rua \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_

#### CONTATO TELEFÔNICO: INCLUIR EMAIL

Residencial: (\_\_) \_\_\_\_\_ celular/Whatsapp: (\_\_) \_\_\_\_\_

## FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Início \_\_\_\_\_ Término \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso: ( ) presencial ( ) semi presencial ( ) à distância

## PÓS-GRADUAÇÃO:

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Área \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Início \_\_\_\_\_ Término \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso: ( ) presencial ( ) semi presencial ( ) à distância

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Área \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Início \_\_\_\_\_ Término \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso: ( ) presencial ( ) semi presencial ( ) à distância

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Área \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Início \_\_\_\_\_ Término \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso: ( ) presencial ( ) semi presencial ( ) à distância

## EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Tempo de serviço:

( ) entre 1 e 5 anos

( ) entre 11 e 15 anos

( ) entre 5 e 10 anos

( ) entre 15 e 20 anos

( ) acima de 20 anos

Tempo de docência na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

Tempo de docência na Educação Infantil da Rede Pública de Teresina? \_\_\_\_\_

Quais turmas da Educação Infantil já lecionou?

- ( ) Maternal 1
- ( ) Maternal 2

- ( ) 1º Período
- ( ) 2º Período
- ( ) outros \_\_\_\_\_

**CURIOSIDADES:**

Como você se sente trabalhando na Educação Infantil?

---

---

---

---

---

Teresina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

Agradecemos a sua colaboração!

**APÊNDICE B – CADERNO DE ESCRITURAÇÃO DO MEMORIAL**

---

PSEUDÔNIMO

# **MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

## **Identidade profissional da professora e do professor da Educação Infantil no contexto da formação continuada: narrativas de si**

A escrita do memorial se constitui como instrumento de produção de dados. Focaliza, nesta pesquisa, a construção da identidade profissional da professora e do professor da Educação Infantil. A proposta deste memorial tem o objetivo de fomentar a nossa dissertação de mestrado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, realizada pela mestranda Mônica de Carvalho Sousa, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Teresina - PI  
2023

O presente caderno tem por objetivo nortear a escrita do memorial, que consiste em um instrumento de pesquisa que busca reunir narrativas que auxiliam no estudo sobre a construção da identidade profissional da professora e do professor de Educação Infantil, da Rede Pública de Teresina/PI. As informações obtidas pelo memorial serão utilizadas para fins investigativos na produção da dissertação de mestrado e será preservado o anonimato dos participantes, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados nos diversos veículos de publicação científica.

### **Memorial de Formação**

O Memorial de Formação *Identidade profissional de professora e professor de Educação Infantil no contexto da formação continuada: narrativas de si* deve contemplar aspectos pessoal, social, intelectual, profissional e, principalmente, de formação, desenvolvido pelo prisma do olhar retrospectivo e reflexivo, tendo como interesse investigar as contribuições da formação continuada para a construção da identidade profissional das professoras e professores que dela participam.

Esse Memorial se constitui em um veículo de comunicação pertencente à pesquisa narrativa. Trata-se da escrita de memórias configurada pela seleção reflexiva dos fatos. Embora não segue uma linearidade cronológica como obrigação, o memorial acompanha o tempo da importância dos acontecimentos, o desenrolar do pensamento reflexivo do narrador.

Para o narrador, a escrita de um memorial de formação estimula a rememoração do percurso formativo e profissional, possibilitando a tomada de consciência do narrador sobre o processo formativo. Dessa forma, as professoras e professores de Educação Infantil, são autores e protagonistas de suas próprias histórias, vindo a caracterizar a reflexão como possibilidade de mudanças de sua prática docente. Assim, o memorial possibilita a articulação entre a narrativa, a formação, as experiências e os conhecimentos teóricos adquiridos e revistos no seu percurso acadêmico.

Para nós, pesquisadores, é uma oportunidade de ouvir e analisar as possibilidades, limites, anseios e experiências dos sujeitos no percurso formativo que coadunam com a construção da identidade profissional.

### **Construção do Memorial de Formação**

Para orientar a construção deste memorial de formação, delineamos algumas temáticas inerentes ao objeto de estudo desta pesquisa, as quais devem nortear a escrituração da sua narrativa:

- Quem sou eu, que atua na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Teresina
- O tornar-se professora ou professor da Educação Infantil
- Sentidos e significações atribuídos ao ser professor(a) de Educação Infantil
- Possibilidades formativas na Educação Infantil, dentro e fora do CMEI, ofertados ou não pela SEMEC.
- Investimentos pessoais e profissionais na Educação Infantil.
- Desafios experimentados na construção da identidade profissional de professora e professor de Educação Infantil.

### **Observações:**

- Não se preocupe em seguir a sequência das temáticas e nem a cronologia dos fatos, pois o mais importante é a sua reflexão sobre os fatos narrados.
- Ao escrever seu memorial, não se prenda aos aspectos indicados como orientadores, porque pode haver outras temáticas que não foram relacionadas acima, mas que as mesmas são relevantes de modo a serem consideradas.
- No que se refere a leitura do memorial, ressaltamos que não cabe a nós julgar as narrativas, mas sim, interpretá-las.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Prezado(a) Senhor (a)**

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “Identidade profissional da professora e do professor da Educação Infantil no contexto da formação continuada: narrativas de si”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, e Prof<sup>a</sup> especialista Mônica de Carvalho Sousa, professora da Rede de Ensino de Teresina/PI, mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, e tem como objetivo geral analisar como a formação continuada contribui para a construção da identidade profissional de professoras e professores da Educação Infantil e objetivos específicos: descrever a proposta de formação continuada oferecida às professoras e aos professores da Educação Infantil; conhecer as percepções das professoras e dos professores de Educação Infantil em relação à sua identidade profissional; compreender as relações que as professoras e os professores de Educação Infantil fazem entre as aprendizagens elaboradas na formação continuada e a construção de sua identidade profissional.

Esta pesquisa tem por finalidade provocar reflexões acerca do processo de formação identitária dos profissionais da Educação Infantil, bem como possíveis contribuições da formação continuada para a construção da identidade profissional docente nesse nível de ensino. Além disso, tem por fim contribuir com a edificação de conhecimentos, saberes e experiências sobre a temática, de forma a desenvolver a reflexão crítica a respeito desse relevante momento formativo e suas peculiaridades.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelas pesquisadoras em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com as pesquisadoras. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa, através dos seguintes telefones MÔNICA DE CARVALHO SOUSA, telefone (86) 9 9995-6118 e (86) 9 9442-4136. Se mesmo

assim, as dúvidas ainda persistirem, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br); no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e as pesquisadoras estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa instigar o debate e a reflexão a respeito da construção identitária de professoras e professores da Educação Infantil, nível de ensino este que traz na sua história as marcas de ter estado fora do contexto educacional por longo tempo e, por isso, os profissionais que nele atuavam e ainda atuam, muitas vezes enfrentam conflitos no que toca sua identidade profissional. Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO e MEMORIAL.

Esclareço que esta pesquisa pode acarretar, mesmo que minimamente, riscos psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, uma vez que solicitamos a ação de responder um questionário biográfico e a elaboração de um memorial de formação. Contudo, garantimos que no caso de danos, os mesmos serão contornados com o acompanhamento de profissionais especializados. Garantimos também o sigilo total dos dados obtidos por meio da sua participação, de modo a não possibilitar sua identificação.

Esta pesquisa traz como benefício a valorização e o fortalecimento profissional de professoras e professores da Educação Infantil, a partir da compreensão do processo de construção da identidade profissional, bem como da contribuição da formação continuada nesse processo.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, eu \_\_\_\_\_ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

**Preencher quando necessário**

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Teresina, \_\_\_\_\_ de Janeiro de 2023

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

## ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

20/12/2022 19:59

SEI/PMT - 5856935 - Ofício SEMEC



ESTADO DO PIAUÍ  
 Prefeitura Municipal de Teresina  
 SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

Ofício Nº 6564/2022/GAB/SEMEC

Teresina, 11 de novembro de 2022.

A Sua Senhoria  
**Prof. Dr. Elmo de Souza Lima**  
 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Universidade Federal do Piauí - UFPI

Assunto: Resposta ao Ofício Nº 66/2022/PPGE - UFPI

Ref. ao Processo nº 00044.019065/2022-04.

Prezado Coordenador,

Com os nossos cumprimentos e em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Processo acima referenciado, autorizamos a realização da pesquisa intitulada “A IDENTIDADE PROFISSIONAL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: NARRATIVAS DE SI”, da mestranda **Monika de Carvalho Sousa**, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí, sob a vossa coordenação, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, desde que se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos participantes do estudo, caso necessário, e sigam as orientações referentes à Ética na pesquisa. Solicitamos que seja acostado a este processo o parecer do Comitê de Ética da instituição requerente, bem como a autorização da Equipe Gestora das Unidades de Ensino pesquisadas.

Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender às condições explicitadas.

Solicitamos ainda que, após a conclusão do trabalho, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,

(assinado eletronicamente)

**REINALDO DA SILVA XIMENES**

Secretário Executivo de Ensino - SEMEC



Documento assinado eletronicamente por **Reinaldo Ximenes da Silva**, Secretário Executivo de Ensino, em 18/11/2022, às 08:08, com fundamento no Decreto nº 18.316/2019 - PMT.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://processoeletronico.pmt.pi.gov.br/sei/autenticador> informando o código verificador **5856935** e o código CRC **3EA0B3DB**.

Referência: Processo nº 00044.019065/2022-04

SEI nº 5856935

Rua Arcolino de Abreu, 1507 - Bairro Centro - - CEP 64000-180 - Teresina - PI  
 - <http://www.semec.teresina.pi.gov.br/>