

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 3

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 3

 **Atena**
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação de professores e a condição do trabalho docente 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-799-4 DOI 10.22533/at.ed.994192611 1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As políticas de formação de professores e suas respectivas práticas se constituem como importante foco de estudos e discussões da comunidade acadêmica.

Este e-book apresenta estudos relacionados à formação de professores, organizando-se em 4 categorias. Na primeira, denominada “Identidade profissional”, o texto aborda como se dá o processo de construção da identidade docente na Educação Infantil.

Na segunda categoria – “Formação docente: inicial e continuada”, os textos procedem às discussões sobre a formação docente em si, nos seus processos iniciais ou de continuidade/complementaridade, considerando questões relacionadas à interdisciplinaridade, à diversidade e à inclusão nos diferentes níveis de ensino.

Há também a contribuição dos autores sobre as diferentes modalidades de formação (à distância) apresentadas na terceira categoria, intitulada “Modalidades de Formação”; e por fim, na categoria quatro, o presente material apresenta textos referentes às práticas docentes desenvolvidas pelo país.

As contribuições destes textos são inúmeras, e podem despertar várias reflexões a quem se interessa pela tema formação de professores.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

IDENTIDADE PROFISSIONAL

CAPÍTULO 1 1

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joseane da Silva Miller Rodrigues
Noemi Boer

DOI 10.22533/at.ed.9941926111

FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

CAPÍTULO 2 18

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE PELA INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Paula Dameão
Nádia Cristina Guimarães Errobidart
Paulo Ricardo da Silva Rosa

DOI 10.22533/at.ed.9941926112

CAPÍTULO 3 24

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DOS “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS”

Analice Teresinha Talgatti Silva
Icléia Albuquerque de Vargas

DOI 10.22533/at.ed.9941926113

CAPÍTULO 4 36

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDER A DIVERSIDADE DO ALUNADO.

Maria Jacicleide Freitas da Fonsêca Moura
Maria Ivanuza Ferreira Costa
Maria Aparecida Moura
Aélio Luiz de Souza
Maria Da Guia de Souza Martins
Juliana Cristiane Câmara
Maria das Vitorias Silva Ferreira
Ellis Rejane Barreto
Francisca Joelma Vitória Lima
Marta Jussara Bezerra da Silva

DOI 10.22533/at.ed.9941926114

CAPÍTULO 5 49

LIMITES E POSSIBILIDADES DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA TRAVESSIA PARA A EDUCAÇÃO *OMNILATERAL*

Maise Rodrigues Sá Giacomeli
Anderson Martins Corrêa
João Augusto Grecco Pelloso
Willyan da Silva Caetano
Claudio Zarate Sanavria

DOI 10.22533/at.ed.9941926115

CAPÍTULO 6	59
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: EXPERIÊNCIAS À LUZ DA PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA	
Gean Breda Queiros	
DOI 10.22533/at.ed.9941926116	
CAPÍTULO 7	73
PARTICIPANTES DO CURSO DE LIBRAS: UM CENÁRIO DE OITO ANOS	
Joice Mara Severo Silveira	
Denise Francielle Dumke de Lima	
Nerli Nonato Ribeiro Mori	
DOI 10.22533/at.ed.9941926117	
MODALIDADES DE FORMAÇÃO	
CAPÍTULO 8	83
BLENDED LEARNING E A FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Luiz Cláudio dos Santos Cortez	
João Felipe da Silva Figueira Martins	
José Augusto Victoria Palma	
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
DOI 10.22533/at.ed.9941926118	
CAPÍTULO 9	95
DESAFIOS DA DOCÊNCIA BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
Ezequiel da Silva	
Rosane Seeger da Silva	
Cleide Monteiro Zemolin	
Leatrice Da Luz Garcia	
Blanca Martín Salvago	
DOI 10.22533/at.ed.9941926119	
PRÁTICAS DOCENTES	
CAPÍTULO 10	107
CONSTITUINDO SUBJETIVIDADES DOCENTES A PARTIR DO PRÊMIO “PROFESSOR NOTA DEZ”	
Karina de Araújo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.99419261110	
CAPÍTULO 11	118
BULLYING: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO DOCENTE	
Elines Saraiva da Silva Gomes	
Elisete Gomes Natário	
DOI 10.22533/at.ed.99419261111	
CAPÍTULO 12	130
O ENSINO DE CIÊNCIAS MEDIADO POR ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE	
Graziela Ferreira de Souza	
Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.99419261112	

CAPÍTULO 13	137
ESCOLA DA TERRA EM MATO GROSSO: UMA EXPERIÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	
Dejacy de Arruda Abreu Nilza Cristina Gomes de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.99419261113	
CAPÍTULO 14	153
O JOGO DA ONÇA E A CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS POR UM GRUPO DE PROFESSORES INDÍGENAS TICUNA DO ALTO SOLIMÕES	
Edilanê Mendes dos Santos Luiz Rodrigo Menezes de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.99419261114	
SOBRE A ORGANIZADORA	160
ÍNDICE REMISSIVO	161

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joseane da Silva Miller Rodrigues
Noemi Boer

RESUMO: A profissão docente na Educação Infantil encontra-se em processo de invenção e busca de sua identidade. Nesse artigo objetiva-se compreender como os professores que atuam nessa etapa educacional constroem suas identidades profissionais. Para isso, a metodologia utilizada é de abordagem qualitativa (MINAYO, 2013) e cunho bibliográfico (GIL, 2008). Os participantes da pesquisa foram 5 professores da Educação Infantil que atuam em escolas de Santa Maria, RS. Utilizou-se, como critérios de inclusão professores voluntários, com efetiva docência na Educação Infantil, e com experiência mínima de 3 anos na atividade. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário com 12 questões abertas, encaminhado via e-mail aos participantes da pesquisa. Para a análise das informações coletadas no questionário foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2015). Conclui-se que a maneira de ser e estar na profissão está atrelada a um processo constante de construção e desconstrução do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional, Educação Infantil, crianças, reflexão.

1 | INTRODUÇÃO

A inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é recente no âmbito das políticas públicas no Brasil, e por esse motivo a profissão professor (a) de Educação Infantil encontra-se em processo de invenção e busca de sua identidade.

Dessa maneira, entende-se que construir-se como profissional da Educação Infantil requer reconhecer que ela é uma etapa educacional extremamente importante para o desenvolvimento da criança. É nessa etapa educacional que a criança começa a experimentar o mundo fora do núcleo familiar, faz novos amigos, aprende a conviver com as diferenças e realiza várias descobertas em todas as áreas do conhecimento. Nessa fase, constroem-se os alicerces da personalidade e do conhecimento, além disso, os incentivos motores, afetivos e sociais, oferecidos às crianças nos primeiros anos de vida, são cruciais para torná-las crítica, criativa, questionadora e assim, interferir no meio em que vive (OLIVEIRA, 2014).

Entretanto, para que isso ocorra é necessário professor (es) qualificado (s) e ciente (s) que “para ensinar hoje necessitamos de saberes que nos deem abertura necessária para assumir o desafio da criação, da inovação, [...] ensinar segue implicando intervir com outros

e sobre outros num sentido formador, transformador e emancipador (ALLIAUD 2017, p. 32). ” Assim, é necessário reconhecer-se como professor (a) da Educação Infantil, pertencer a um grupo novo, que necessita enraizar-se e impor-se como profissão. Desse modo, faz-se necessário a união desses profissionais para compartilharem conhecimentos, metodologias, abordagens, teóricos em prol de consolidar a profissão, e estabelecer uma identidade em que se compreende a complexidade e a especificidade nessa etapa educacional.

Nesse artigo objetiva-se compreender como os professores que atuam na Educação Infantil constroem suas identidades profissionais. Para isso, este artigo está organizado em duas seções. Na primeira apresenta-se as informações coletadas sobre as seguintes questões: (i) inicialmente gostaríamos de saber como você iniciou o seu trabalho na Educação Infantil; (ii) foi uma opção pessoal? (iii) que reflexões você faz da sua trajetória na Educação Infantil, desde o início até os dias atuais?

Na segunda parte, apresenta-se as narrativas sobre a questão (iv) na sua percepção, qual é a principal etapa da educação escolar? Por quê? Essas questões foram elaboradas com intuito de dar visibilidade aos professores e ao mesmo tempo incentivá-los a refletir sobre sua trajetória profissional na Educação Infantil.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa (MINAYO, 2013) e cunho bibliográfico (GIL, 2008). Os participantes da pesquisa foram 5 professores da Educação Infantil que atuam em escolas de Santa Maria, RS. Utilizou-se, como critérios de inclusão professores voluntários, com efetiva docência na Educação Infantil, e com experiência mínima de 3 anos na atividade.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário com 12 questões abertas, encaminhado via e-mail aos participantes da pesquisa. Neste artigo, são analisadas duas questões: (i) inicialmente gostaríamos de saber como você iniciou o seu trabalho na Educação Infantil: Foi uma opção pessoal? Que reflexões você faz da sua trajetória na Educação Infantil, desde o início até os dias atuais? (ii) na sua opinião, qual é a principal etapa da educação escolar? Por quê? Cabe esclarecer que o presente trabalho é um recorte da dissertação da primeira autora, apresentada ao curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN). Para a análise das informações coletadas no questionário foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2015).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFN), obteve Parecer de aprovação nº 2.221.217, emitido em 15 de agosto de 2017. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 | CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

“Quando os mestres relatam suas lembranças, estas são um tecido de práticas. É nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde se refletem como espelho. Onde reconstroem sua identidade” (ARROYO, 2000, p.230).

Nessa perspectiva, os professores ao narrarem sua trajetória na Educação Infantil poderão refletir sobre sua prática e construir sua identidade enquanto profissionais dessa etapa educacional. A formação em Pedagogia abrange um leque de possibilidades de atuação do pedagogo, entretanto, necessita-se identificar se foi por opção pessoal que este profissional optou por atuar na Educação Infantil, ou foi a oportunidade que surgiu após sua formação. Compreende-se que para ser uma opção pessoal é necessário reconhecer-se como profissional que necessita de diferentes conhecimentos para dar conta do movimento cíclico de aprender-ensinar-aprendendo junto as crianças (GOMES, 2013).

Nessa linha, os cinco profissionais participantes da pesquisa, descreveram suas lembranças de como ingressaram na docência em Educação Infantil, e por quais motivos permanecem nessa etapa educacional. Nos depoimentos descritos no Quadro 1 é possível identificar diferentes identidades construídas:

1)	Inicialmente gostaríamos de saber como você iniciou o seu trabalho na Educação Infantil: Foi uma opção pessoal? Que reflexões você faz da sua trajetória na Educação Infantil, desde o início até os dias atuais?
P1	Minha trajetória na educação infantil iniciou no ano de 2014, quando vim embora da cidade de Tapera onde eu era professora Municipal numa turma de segundo ano. Por motivos pessoais mudei-me para Santa-Maria e prestei um concurso para atuar em uma Instituição de Educação Infantil, pois sempre tive um sonho de atuar nessa escola porque ouvia comentários muito bons da prática docente e da maneira como as crianças eram tratadas nessa instituição. Fui chamada e assumi uma turma com crianças de 4 e 5 anos de idade.
P2	Inicialmente não pretendia ser Educadora Infantil, mas muitos caminhos me levaram a ser, embora tivesse preferência pelos Anos Iniciais. Durante o magistério era exigido estágio nos dois níveis e após concluir surgiu a oportunidade de trabalhar com maternal. Durante a faculdade fui bolsista de um Projeto de Formação de Professores em uma instituição que atendia essa faixa etária e aos poucos, vivenciando a Educação Infantil, mesmo que de fora, fui despertando apreço por tal, o que me levou a escolher pelo Pré B durante estágio da Universidade. Logo, em minha primeira oportunidade de trabalho foi ofertado Educação Infantil, onde hoje permaneço. Mas, vale ressaltar, que embora seja uma profissional realizada, tenho curiosidade em atuar nos Anos Iniciais e me encanta a possibilidade de poder alfabetizar.
P3	Iniciei meu trabalho na Educação Infantil por uma opção pessoal, sempre me identifiquei com trabalho nessa faixa etária por ter uma vivência durante o ensino médio na escola onde minha irmã estudava. No que se refere a minha trajetória desde o início de minha graduação procurei atuar no campo educacional, no primeiro semestre já comecei o estágio no berçário, onde ao longo dos anos fui adquirindo experiência e atuei diretamente na regência de turmas, inicialmente no berçário, após maternal, hoje trabalho com nível de Pré A, Crianças com idades de 4 e 5 anos. Já atuei durante os estágios e também em um período curto nos anos iniciais, mas optei por permanecer na educação infantil, uma vez que acredito que minha atuação como educadora seja mais significativa nesse nível.

P4	Foi uma opção pessoal. Realizei estágio remunerado pela prefeitura municipal em uma escola de educação infantil. Acredito que a formação continuada seja de extrema importância nessa área, uma vez que é imprescindível para o aperfeiçoamento do professor (a).
P5	O meu contato com a Educação Infantil começou enquanto fazia o Magistério ao trabalhar em escolas infantis. Até então, por não ter contato com os bebês e as crianças pequenas era bastante insegura para trabalhar com a Educação Infantil e assumir essas turmas não era uma opção para mim. Em 2016, iniciou a minha maravilhosa experiência em Educação Infantil em uma turma de Berçário II. Inicialmente a insegurança, a falta de conhecimento do trabalho com bebês e também a ineficiente formação em Pedagogia para essa etapa me assustaram, mas estava disposta a enfrentar esse desafio. A partir de leituras, pesquisas, reflexão da minha prática venho me construindo uma professora de educação Infantil, em constante formação e buscando aprimorar sempre a prática com os bebês. Há pessoas na minha escola que são ótimas referências no trabalho com a E.I então tenho aprendido muito com elas”.

Quadro 1- Reflexões sobre a trajetória docente na Educação Infantil

Fonte: Rodrigues, 2019.

Conforme as informações apresentadas identificam-se as seguintes categorias de análise: (i) opção pessoal; (ii) por circunstâncias profissionais; (iii) início da trajetória na Educação Infantil por meio do estágio para P2, P3, P4 e P5 e (iv) dificuldade em atuar devido as fragilidades na formação o que motivou os participantes P4 e P5 buscar por uma formação continuada para atender a demanda das instituições em que atuam como professores. Esses elementos serão analisados no decorrer do texto.

Percebe-se que P2 “não pretendia ser Educadora Infantil, mas muitos caminhos me levaram a ser, embora tivesse preferência pelos Anos Iniciais” sua inserção na Educação Infantil ocorreu por circunstâncias profissionais. Historicamente, o assistencialismo e a maternagem conferiram aos professores da Educação Infantil, principalmente de creche, diferentes imagens como cuidador (a), babá, tia (o) e esse modelo familiar e materno de cuidado e educação de crianças pequenas, negava a exigência de profissionalização. Por esse motivo alguns professores, atualmente, não desejam trabalhar em tal etapa por compreenderem que não exercem a docência, apenas cuidam das crianças.

Outro ponto que merece atenção é a maneira como a sociedade se relaciona com a escola, observa-se que a creche ainda apresenta resquícios de uma visão de tutela, de favor. Essa desvalorização prejudica a noção de pertença profissional do docente que encontra-se nessa etapa educacional e busca por sua identidade em quanto profissional. Quanto a pré-escola, a visão social ainda se encontra respaldada no caráter preparatório ao Ensino Fundamental, ou seja, os professores são vistos como preparadores das crianças para escola obrigatória.

Essas imagens internas e externas entrecruzam-se nessa construção identitária. Famílias, professores (as) de Educação Infantil, funcionários em geral e gestores (as) de creches e pré-escolas, por vezes, apresentam ainda dificuldades em assumir, na

prática, a função e o caráter educacional das instituições de Educação Infantil.

Na contemporaneidade, o desafio frente a essa nova profissão, é qualificar o perfil do profissional na área de Educação e no âmbito da educação básica. E apresentar-lhes o que o torna diferente dos demais educadores, ou seja, essa profissão caracteriza-se pela especificidade da faixa etária das crianças, pela vulnerabilidade da infância, por sua forma global de apreender o mundo e, conseqüentemente, produzir conhecimentos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Ao comparar a narrativa de P2 com a P5 “[...] por não ter contato com os bebês e as crianças pequenas era bastante insegura para trabalhar com a Educação Infantil e assumir essas turmas não era uma opção para mim[...] é possível perceber a diferença entre ambas participantes. Para P2 atuar como professora na Educação Infantil não é seu foco, pois sua preferência é a alfabetização no primeiro dos Anos Iniciais.

Já na narrativa de P5, observa-se que a insegurança em ser professora de Educação Infantil, originou-se de sua frágil formação universitária que não contemplou aspectos relativos à faixa etária. Contudo, ao assumir a regência na Educação Infantil [...] em 2016, iniciou a minha maravilhosa experiência em Educação Infantil em uma turma de Berçário II. Inicialmente a insegurança, a falta de conhecimento do trabalho com bebês e também a ineficiente formação em Pedagogia para essa etapa me assustaram, mas estava disposta a enfrentar esse desafio [...]. Seu encantamento pela etapa educacional a motivou ir em busca de uma formação continuada que dessa conta das suas “Necessidades Formativas”. Estrela e Leite (1999) esclarecem o uso conceitual e metodológico de Necessidades Formativas na formação de professores, afirmando que duas definições permeiam esse campo. A primeira expressaria os problemas, as carências, as dificuldades presentes no decurso da ação docente. A segunda definição expressaria as realidades mutáveis e dinâmicas como construções interpretativas dos professores entre os constrangimentos da prática e o desejo de maior desenvolvimento profissional.

Os estudos e pesquisas sobre a identidade docente tem recebido a atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores. Discutir a profissão e profissionalização dos docentes requer que se trate da construção de sua identidade. Para Santos (1995), o tema identidade surge com a instauração da modernidade, tendo como primeira definição a subjetividade, donde sua associação com a análise da personalidade, e implicando, dessa maneira, a formação do sujeito. Para o autor, o cotidiano supõe uma rede de contextos, vínculos e relações pelas quais o sujeito transita. Ele utiliza o conceito “rede de subjetividades” para designar a relação dialética entre identidade e alteridade, em processo permanente de interação/ negociação/reestruturação realizado com base na diferenciação e assimilação do “outro” e dos “nós”.

Dessa forma, está presente na alteridade a articulação entre as práticas e os processos culturais diferenciados, configurando-se como um sistema interligado de significações. Assim, os diferentes percursos realizados nessa rede permitem o trânsito

entre o “eu”, os “nós” e o “outro”, impossibilitando, assim, apenas uma definição de identidade.

Nesse viés, podemos entender que a identidade é sempre produzida na relação com o “outro” presente em diferentes círculos sociais, constituindo uma condição que pode ser alterada. Ao tratar das identidades culturais, Santos (1995), concebe-as como mutáveis e flexíveis, como efeitos sempre transitórios e fugazes de processos de identificação/reconhecimento, julgando importante conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com quais resultados. Por entender que nos encontramos em uma fase de revisão radical do paradigma epistemológico da ciência moderna, considera possível que o que mude seja o olhar sobre os fatos.

Nessa perspectiva, afirma que “o paradigma emergente é intersticial no modo como se pensa e pensa-se sempre afogado na realidade dos contextos em que se pratica” (SANTOS, 1995, p. 103) e conclui, ponderando que “quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções. São soluções movediças radicais no seu localismo” (SANTOS, 1995, p. 111).

Nesse sentido, na área da educação e no processo autoformativo, estamos diante de uma dualidade que parece apresentar diferenças, ambiguidades e, ao mesmo tempo, semelhanças. O docente difere-se dos discentes e, ao mesmo tempo, assemelha-se-lhes de maneira subjetiva e objetiva em uma figuração que é individual e também coletiva. O sujeito é único, singular e só existe quando partilha de uma coletividade, construindo visões de mundo e constituindo-se em variadas interações em busca da transformação de si e do mundo, o que corrobora com as afirmações de Freire (1997) sobre o caráter inconcluso do ser humano.

Para Nóvoa (1992) os processos de desenvolvimento do professor devem ser considerados como interligados: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional/ institucional (produzir a escola). Afim de assegurar esta tríade indissociável pessoa-profissão e instituição organizou-se essa pergunta norteadora sobre o que faz um pedagogo com uma formação generalista querer ser professor de Educação Infantil, buscou-se compreender se os participantes sentiam-se pertencentes a um grupo.

Quanto a ser opção pessoal, Nóvoa (1992), ao analisar as formas de “ se sentir e ser professor”, sublinha o fato de que a identidade não é um dado, não é uma propriedade nem sequer um produto, “é lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (1992, p. 15)”. E nessa construção de identidade profissional docente, este transitaria por uma triangulação: de adesão a um conjunto de princípios e valores, adotando projetos comuns a outros professores e realizando investimentos positivos nas potencialidades das crianças e dos jovens; de ação, ao selecionar formas próprias de agir, tomando decisões de foro pessoal e profissional; e de autoconsciência, com a reflexão sobre a própria ação

como base de todas as decisões.

Segundo Guimarães (2004), os cursos de formação podem ter papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica de diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Será no confronto com as representações e as demandas que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes.

Assim para Dubar (1997, p.225): [...] o processo identitário auto-alimenta-se da vontade de “nunca ser aquele que todos julgam que é” que encontra no ato de formação sua última confirmação. À pergunta, “mas afinal, quem é você” o indivíduo só pode responder “eu estou em formação”. A consideração dos processos subjetivos e objetivos na construção da identidade levou à construção dos conceitos de profissão e de profissionalismo docente. Uma profissão diz das características e modos de se exercer uma determinada atividade. Diz também das condições objetivas do exercício da profissão e dos requisitos necessários para nela ingressar.

Para Libâneo (1998, p.90), “profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito (e consideração) à cultura da criança, assiduidade, preparação de aula”. Comprometimento, enfim, com os resultados de qualidade de ensino.

Em busca das identidades profissionais de professores (as) de Educação Infantil, consideramos que um elemento fundamental explicitado pelos autores no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e às identidades profissionais de professores de crianças pequenas é o lugar da afetividade, dos contextos e do apoio conforme relata P5 [...] Há pessoas na minha escola que são ótimas referências no trabalho com a E.I então tenho aprendido muito com elas” na sustentação de processos reflexivos e de mudanças que, no caso da educação, são, via de regra, paradigmáticos.

A formação de professores ocorre em contextos específicos e em condições determinadas. Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área de educação e o processo de profissionalização docente levado a efeito pelas instituições formadoras sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidados, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores.

No exercício profissional, os professores em geral, e os (as) professores (as) de Educação Infantil, em particular, percorrem trajetórias correspondentes a momentos marcadores de etapas que significam processos de desenvolvimento. Tendo em vista essas trajetórias, Oliveira-Formosinho (1998), fundamentada em estudos de vários autores sobre o desenvolvimento profissional de professores de infância, sintetiza

os estágios de desenvolvimento da carreira, afirmando que este vai da fase da *sobrevivência* (que demanda apoio e assistência ao trabalho), passa pela *consolidação* (assistência ao trabalho, acesso a especialistas e existência de pares consultores) e pela *renovação* (processo em que o professor tem a iniciativa de autoformação, participando de eventos e atividades que contribuam para o aperfeiçoamento profissional) até atingir a *maturidade* (com participação mais ativa em eventos e atividades que representem um alimento contínuo para sua formação profissional).

A autora ressalta que esses estudos apontam a necessidade de alargamento progressivo do campo ecológico do docente, o que naturalmente requer dos formadores uma Pedagogia diferenciada. Ainda para a autora a diversidade traduzida em complexidade, é a característica marcante da educação da infância e constata a necessidade de paradigmas inclusivos de desenvolvimento profissional nessa área, advertindo que os programas de desenvolvimento profissional dos professores trazem dicotomias, dilemas e tensões.

O outro elemento de análise, em que os (as) participantes atribuem ao **estágio** a porta de acesso para atuar nessa etapa educacional, podemos perceber que este é sempre uma oportunidade de descobrir profissionais, muitas vezes, é o divisor de águas entre permanecer no curso de Pedagogia ou procurar outro. Dessa forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o acadêmico possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando o saber fazer, obtendo (in) formações e trocas de experiências.

Sobre a aprendizagem profissional de professores de Educação Infantil, por meio de estágios curriculares, Ostetto, Oliveira, Messina (2001, p.70) assinalam que “encontro” é a palavra chave que “gera um núcleo ao redor do qual se vai tecendo sentidos e significados do estágio na formação de educadores”, mas que há também desencontros, desafios, contradições, embate de posições teóricas e políticas em estreita relação das universidades com as escolas de educação básica.

Para Pimenta (2009), o estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos estudantes que concluem seus cursos, referências como teóricos, que a profissão se aprende na prática, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que na prática a teoria é outra. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática.

Assim o estágio, como porta de entrada da identidade profissional na formação de professores (as) de Educação Infantil, impulsiona uma reflexão sobre a formação que ocorre ao longo da vida e da carreira profissional e possibilita o exercício da práxis criadora mediada pelo manejo de instrumentos de pesquisa, tornando-se, na universidade, importante elemento de ligação entre teoria e prática, entre formação nesse nível de ensino e a Formação Contínua desenvolvida nas instituições de

Educação Infantil que acolhem os estagiários.

Essa constatação foi possível pelo fato de os participantes mencionarem a importância da formação continuada, revelando certa insegurança na atuação profissional, nessa etapa da educação básica.

Nos debates atuais nessa área, parece haver um reconhecimento de que, em princípio, os cursos que formam professores no Brasil, especialmente para a Educação Infantil, ainda se mostram academicistas, distantes das práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Isso corrobora com os argumentos de P5, [...]. Inicialmente a insegurança, **a falta de conhecimento** do trabalho com bebês e também **a ineficiente formação em Pedagogia para essa etapa** me assustaram, mas estava disposta a enfrentar esse desafio[...]. O argumento confirma que ainda hoje nos cursos de formação de professores, pouco ou quase nada é estudado no que diz respeito à criança até três anos. Dessa maneira, observa-se que os cursos de formação de professores não contemplam a especificidade da docência na Educação Infantil.

Para Gomes (2013), na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano, da atuação profissional.

Diante do exposto, é importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, às diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá irão requerer dele referências existenciais sobre todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador (a), inserindo em determinado contexto sociocultural.

Assim, uma qualidade importante que os docentes necessitam desenvolver é a habilidade para o trabalho coletivo. Nesse sentido, Tardif considera que o professor trabalha “*com*” e “*sobre*” seres humanos e acrescenta:

Sendo uma profissão de relações humanas, à docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes são individualizadas, privadas, secretas (advogados, terapeuta, médico etc.). Com efeito, mesmo sendo realizado num ambiente fechado, o objeto de trabalho docente é coletivo e público. O professor agindo só, lida, contudo, com um “outro coletivo” (TARDIF, 2002, p.68).

Em se tratando da formação de professores (as) de Educação Infantil, estamos referindo-nos a uma formação, a uma forma de educação de adultos em que os saberes da experiência são fundamentais, ou seja, os saberes que foram produzidos no decorrer

da experiência na prática pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, os docentes da Educação Infantil formam-se nessa dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a (s) identidade (s) que eles construirão está (estão) vinculada (s) a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão.

Corroborando as afirmações anteriores, que concebem a identidade profissional nessa área como um processo, como construção permanente, Pimenta afirma:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante de significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 1997, p.42).

As opções delimitadas para a compreensão da constituição do sujeito (que é, entre outros aspectos, social, afetivo e relacional) terão papel relevante na análise da construção de identidades de educadoras (es) de crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, sobretudo pelo componente da disponibilidade em formar-se como projeto pessoal e profissional. Entende-se que só há formação quando o outro (sujeito e objeto de nossa intencionalidade educativa) quer formar-se.

Nesse particular aspecto, é importante proceder a uma reflexão sobre programas de formação contínua de docentes que, de maneira geral, desconsideram essa peculiaridade, tornando compulsória a participação de professores em eventos formativos, em ações de formação que, por vezes, não dizem respeito diretamente aos interesses, motivações e necessidades de seus reais destinatários, como por exemplo a Educação Infantil, que tem suas características e peculiaridades que são diferentes dos demais níveis educacionais.

Nesse viés, os saberes invisíveis dos professores (as), construídos ao longo do percurso formativo em diferentes contextos socializadores, servem não só para revisar as significações do passado e colaborar na compreensão do presente, mas também para pensar o futuro, promovendo condições de autoconhecimento e autoformação. Ao problematizar, na forma de um diálogo interior, os saberes da experiência, na seleção que o sujeito faz, é possível atentar para os sentidos desenvolvidos ou ignorados até então por ele. Para Josso:

Se a inovação nasce de individualidades inquietas, os procedimentos de sua legitimação são um testemunho da tensão frágil entre tradição e modernidade. Os contos e as histórias da nossa infância foram os primeiros elementos de uma aprendizagem de que ser humano é também criar histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida

Partindo desse pressuposto, o educador (a) infantil, constrói-se enquanto profissional, nas relações com os colegas mais experientes, no trabalho coletivo, na formação continuada. Cabe destacar que não há uma receita pronta de como ser professor (a) de Educação Infantil, e sim uma contínua forma e desforma de apreender a desenvolver práticas pedagógicas que promova a elevação do conhecimento que a criança já traz consigo, mas que necessita de sua mediação para ser construtivo e significativo na sua trajetória enquanto discente.

Diante das afirmações dos cinco profissionais que atuam na Educação Infantil é possível constatar para que um (a) professor (a) organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças pequenas, revela-se indispensável que ele (a) próprio tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz, que resultará, conseqüentemente, em modos análogos de ver-se em determinada cultura, de desenvolver-se, de ensinar e de aprender (GOMES, 2013).

4 | PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação escolar perpassa por Educação Infantil (0 a 5 anos e onze meses), Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Diante desses diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, questiona-se aos cinco participantes da pesquisa: Qual a principal etapa escolar? Por quê? Os argumentos apresentados para essa pergunta, encontram-se no **Quadro 2**.

Questão	Na sua opinião, qual é a principal etapa da educação escolar? Por quê?
P1	Acredito que sem dúvidas a educação infantil, e digo isso não porque sou professora de educação infantil hoje, mas porque sei que somos a base e que se não prepararmos as crianças para esse mundo no qual estamos enfrentando, um mundo em que se priorizam apenas o consumismo, as novas tecnologias, e que os valores morais estão se perdendo, não estaremos cumprindo com nosso juramento de ajudar a formar cidadãos competentes, críticos, de valores éticos e morais (P1).
P2	A Educação Infantil, pois os estímulos oferecidos na neste nível, contribuem muito para um aprendizado futuro, já que são desenvolvidas capacidades motoras afetivas e sociais. Promovendo seres pensantes, críticos e criativos (P2).
P3	Sem dúvidas a Educação infantil, ela serve como alicerce para o conhecimento que a criança vai adquirir durante a vida e os primeiros anos de vida de uma criança necessitam de cuidados e educação de qualidade, que lhe proporcionem bem-estar para a edificação das bases do seu desenvolvimento e aprendizagem. Isso impacta significativamente em suas habilidades cognitivas, sociais, motoras, emocionais por isso acredito que essa se torne a etapa mais importante na educação escolar (P3).

P4	Educação Infantil, porque a criança desenvolve diversas habilidades que serão importantíssimas para seu processo de aprendizagem, como a motricidade ampla e fina, a atenção flutuante, noções espaciais e de convivência (P4).
P5	Penso que cada uma das etapas é importante, mas acredito que uma criança que frequenta a Educação Infantil desde o Berçário terá mais chance de ser estimulada, pois há profissionais preparados para que isso aconteça. Sou contra a institucionalização da criança, mas em alguns casos percebe-se que a criança que fica em casa 24 horas com algumas famílias não receberiam os mesmos estímulos e vivências que uma criança que frequenta a escola, interagindo e brincando com professores e colegas (P5).

Quadro 2– Percepções dos professores da Educação Infantil sobre a principal etapa da educação escolar

Fonte: Rodrigues, 2019.

Constata-se que há unanimidade dos participantes em reconhecer a Educação Infantil como a principal etapa na educação escolar. E isso sugere desafios a serem enfrentados pelas instituições e também pelos docentes que atuam nessa etapa educacional.

Por meio da análise dos argumentos, foi possível identificar três motivos que elegem a Educação Infantil, como principal etapa da Educação Escolar. O primeiro motivo identificado, é a necessidade de superação da dicotomia creche (cuidado) e pré-escola (educação), para conferir a unidade que denomina-se, atualmente, Educação Infantil em que cuidado e educação são indissociáveis, e além deles acrescenta-se o brincar, como o tripé (cuidar-educar-brincar) necessário para essa etapa educacional. Para Oliveira (2011)

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, pois cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamentos com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve, sua indução a uma constante negociação de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja imprevisível (OLIVEIRA, 2011, p.164).

Esses elementos promovem o que P1 e P2 acreditam ser fundamental na Educação Infantil “formar cidadãos competentes, críticos, de valores éticos e morais” e “seres pensantes, críticos e criativos”, pois é por meio da brincadeira que as crianças inventam seu próprio mundo por meio da imaginação. Existem várias maneiras das crianças brincarem: sozinhas, de faz de conta, com outras pessoas ou em grupo. Todas essas formas são de relevante importância para o processo de crescimento da criança, pois desenvolvem a capacidade individual como também possibilitam a convivência com as demais pessoas de seu grupo social e ensina a importância de aprender a respeitar as limitações das outras pessoas e a planejar as brincadeiras em conjunto.

Assim, ao brincar a criança passa a compreender as características dos objetos,

seu funcionamento, os elementos da natureza, e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe possibilita a elaboração do discurso interior característico do pensamento verbal (OLIVEIRA, 2011).

Nos argumentos de P3 *“Sem dúvidas a Educação infantil, ela serve como alicerce para o conhecimento que a criança vai adquirir durante a vida e os primeiros anos de vida de uma criança necessitam de cuidados e educação de qualidade, que lhe proporcionem bem-estar para a edificação das bases do seu desenvolvimento e aprendizagem. Isso impacta significativamente em suas habilidades cognitivas, sociais, motoras, emocionais por isso acredito que essa se torne a etapa mais importante na educação escolar”* é possível identificar a dicotomia entre cuidado (creche) e (educação) pré-escola o que nos permite repensar o histórico dessas instituições e consequentemente nas práticas desenvolvidas por elas.

Nessa perspectiva, Gomes (2013) afirma que historicamente a creche se vincula à história da mulher trabalhadora, ao mundo do trabalho, caracterizando-se como instituição substituta do lar materno. O percurso histórico das creches revela uma dinâmica de altos e baixos: ora de ampliação, ora de retraimento, em geral com recursos insuficientes, como atendimento paliativo que contou com grande expansão nos anos 1980 pela a força dos movimentos sociais de luta por creches, com destaque aos movimentos de bairros, sindical e feminista.

A pré-escola, por sua vez, apresenta-se na história da educação, como um atendimento público sistematizado e, como estratégia na prevenção do fracasso escolar, sendo um período de preparação a escola formal obrigatória. Na contemporaneidade, após a junção de creche e pré-escola, o desafio frente a essa junção é qualificar profissionais que compreendam os conflitos e as interfaces presentes nessa nova dimensão e suas consequências para a educação, bem como, estejam dispostos a enfrentar os paradigmas instituídos ao longo da trajetória construtiva dessas instituições. Para isso, é necessário que sejam formados profissionais capazes de reconhecer sua (s) identidade (s) profissional (is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo (GOMES, 2013).

Dessa forma, superado a interpretação que tanto a creche quanto a pré-escola exigem profissionais capacitados e comprometidos com o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade, cientes que as crianças aprendem desde que nascem e que elas são protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, passamos para o segundo motivo identificado no estudo.

O segundo motivo identificado é a importância da inserção da criança no ambiente escolar, o que contribuirá para seu desenvolvimento biopsicossocial. Conforme a narrativa de P5 [...] *Sou contra a institucionalização da criança, mas em alguns casos percebe-se que a criança que fica em casa 24 horas com algumas famílias não receberiam os mesmos estímulos e vivências que uma criança que frequenta a*

escola, interagindo e brincando com professores e colegas”. Nos argumentos descritos percebe-se que há uma preocupação com a equidade da educação

Nesse sentido, entende-se que a passagem da criança de seu núcleo familiar para a escola é um marco no seu desenvolvimento. Não apenas porque isso lhe permitirá alargar seus relacionamentos e aprender a viver em grupo, mas principalmente porque entrará em contato com novas situações, será incentivada a pensar e a se posicionar afetivamente em relação a determinados conhecimentos, e isso é condição para uma importante evolução da linguagem e do pensamento (OLIVEIRA, 2014).

No ambiente institucional, como a creche, desde de muito pequenas, as crianças aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias, e assim ao agir sobre o mundo, elas desenvolvem-se e constroem aprendizagem. Na abordagem de Wallon (1972) o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais. Contudo, vale ressaltar que:

É importante reconhecer que o desenvolvimento não é um processo natural, nem é vivido da mesma maneira por todas as crianças. Sabe-se hoje que não se trata de um processo unicamente biológico, mas sim fruto de interações de fatores orgânicos e, especialmente, sociais. A inserção social de cada criança, as experiências que já teve na família ou em uma instituição educativa influenciam fortemente o seu desenvolvimento e as torna muito diferentes umas das outras. Por isso, não é possível afirmar que todas as crianças tenham vencido igualmente todos os desafios que a primeira infância apresenta, só porque já fizeram três anos (OLIVEIRA, 2014, p.158).

Diante do exposto, o professor de Educação Infantil necessita conhecer cada um dos seus discentes, suas habilidades, suas competências, suas potencialidades, suas fragilidades para saber onde consegue avançar nos objetivos propostos para desenvolver integralmente seus educandos.

Nessa perspectiva para Barbosa e Horn (2008) a primeira infância é uma etapa que começa dominada pelos instintos e reflexos que possibilita as primeiras adaptações e que se estendem pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica. Nesse período, as crianças têm uma dependência vital dos adultos, pois ainda encontram-se em processo de desenvolvimento da linguagem oral.

O modo de viver e de manifestar-se de conhecer e de construir o mundo, pauta-se na experiência pessoal, nas ações que realizam sobre os objetos e no meio que as circundam. Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, manipulados, mediante a uma atitude de intercâmbio interativo, juntamente com um processo de forte empatia.

Quanto a segunda infância, período que vai dos 3 anos aos 6 anos, é caracterizado por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período elas têm

aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo de aprender. Desse modo, o adulto deve desempenhar um papel desafiador, como por exemplo: povoar a sala de aula com objetos interessantes, bem como, ampliar e aprofundar as experiências das crianças. O fato delas terem muito desenvolvida sua oralidade, ter domínio de seu próprio corpo, faz seu rol de experiências aumentar cotidianamente, o que possibilita sua participação ativa não somente com relação ao surgimento das temáticas, mas também na construção de projetos pedagógicos.

O último motivo identificado, a afirmação de P4 “Educação Infantil, porque a criança desenvolve diversas habilidades que serão importantíssimas para seu processo de aprendizagem, como a motricidade ampla e fina, a atenção flutuante, noções espaciais e de convivência”.

Demonstra que é que o período da primeira e segunda infância são riquíssimos para o desenvolvimento humano, a cada nova experiência que as crianças encaram no ambiente escolar surge uma série de novas descobertas. De acordo com Cosenza e Guerra (2011) a arquitetura do cérebro forma-se nos primeiros anos de vida, ou seja, o sistema nervoso é extremamente plástico nessa fase da vida, a capacidade de formação de novas sinapses é grande, o que é explicável pelo longo período de maturação do cérebro, que se estende até os anos da adolescência.

Os autores exemplificam a diferença entre o cérebro infantil e adulto. No adulto, se as áreas da linguagem, que correspondem ao hemisfério esquerdo, sofrem alguma lesão, geralmente se observa uma afasia, uma perda da capacidade de expressar ou de compreender a linguagem verbal. No entanto, na primeira década da vida, podem ocorrer lesões que não deixam sequelas, pois o hemisfério do outro lado, ainda pode assumir as funções perdidas, promovendo o aparecimento de novas ligações sinápticas em seus circuitos neuronais.

Por esse motivo o trabalho educacional na primeira e segunda infância exige profissionais com diferentes conhecimentos sobre criança e infância, pois isso ajuda a definir o futuro desenvolvimento da criança. Considera-se que é um trabalho em conjunto entre a escola e a família, para que a criança desenvolva habilidades, conhecimento, sensibilidade, valores, capacidade de percepção e de relacionamento que são fundamentais para sua inserção e compreensão do mundo que a cerca.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca pela compreensão de como constroem-se as identidades docentes dos professores que atuam na Educação Infantil, foi possível perceber que a maneira de ser e estar na profissão está atrelada a um processo constante de construção e desconstrução do sujeito. A maneira como cada profissional vivencia e experimenta sua formação contribui diretamente em suas ações práticas em sala de aula. Desse modo, o sujeito professor (a) é histórico, político e social, e isso requer uma ação direta dos elementos do grupo profissional em um processo de permanente relação com

diversas condições históricas, sociais, políticas, culturais e organizacionais, ou seja, a construção da identidade profissional corresponde a um processo inter e intrapessoal (SARMENTO, 2013).

Constatamos que para construir a identidade docente na Educação Infantil, é necessária uma formação que contemple a especificidade da área, ou seja, discussões e práticas que envolvam a concepção de infância e criança; os campos de experiências; que são os eixos organizadores do currículo para Educação Infantil, bem como, a percepção de que o (a) professor (a) que só pesquisa e estuda a fundamentação não evolui em seu trabalho, pois não olha para a própria prática com o distanciamento necessário para analisá-la e avaliar seu processo. Essas mudanças são extremamente necessárias para a construção da identidade docente na Educação Infantil, para que essa etapa educacional, continue preservando e respeitando a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza:** acerca de la formación de maestros con ofício. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ARROYO, M.G. **Ofício mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, M.C.S; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2015.

COSENZA, R. M. GUERRA, L. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUBAR, C. **A socialização:** a construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

JOSSO, C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Z. M.R. **Fundamentos e métodos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z.M.R. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso**. 1998. 499 f. Dissertação (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 1998.

OSTETTO, L. E.; OLIVEIRA, E. R.; MESSINA, V. S. **Deixando marcas... A prática do registro do cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PIMENTA, S.G. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.E.D.A; OLIVEIRA, M.R.S. (Org.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.37-70.

PIMENTA, S.G. **Estágio e docência**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RICHARDSON, R.J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SARMENTO, T. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. **Rev. educ.** PUC-Camp. Campinas, set. /dez., 2013.

SANTOS, B de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOBRE A ORGANIZADORA

Michéle Barreto Justus - Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant'Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade linguística 73, 77, 81
Alfabetização científica e tecnológica 130
Aprimoramento 33, 37, 38

B

Blended learning 83, 84, 87, 91, 92, 93, 94
Bullying 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129

C

Cidadania 32, 39, 52, 86, 97, 130, 131, 132, 149
Classes multisseriadas 137, 138, 139, 145, 146, 147, 148, 151
Crianças 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 31, 39, 44, 53, 126, 137, 148, 149, 150, 154, 158
Curso de libras 73, 75, 76, 78, 79

D

Deficiência 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 75, 82, 126
Desafios da docência 95, 97, 100, 104
Discurso 13, 26, 45, 56, 107, 108, 111, 113, 116, 117
Docência 1, 2, 3, 4, 9, 17, 21, 28, 48, 51, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 83, 88, 95, 97, 98, 100, 103, 104, 106, 110, 112

E

Educação a Distância (EaD) 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105
Educação ambiental problematizadora 24
Educação física 83, 85, 88, 90, 91, 92, 93
Educação inclusiva 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 48, 74, 75, 82
Educação infantil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 36, 37, 45, 48, 93, 114, 138, 148, 157
Educação integrada 50
Educação superior 43, 63, 71, 72, 95, 97, 98, 100, 105, 106
Ensino de ciências 18, 24, 31, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 153
Ensino de geografia 24, 34
Escola da terra 137, 138, 139, 146, 147, 148, 149, 151

F

Formação continuada 4, 5, 9, 11, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 56, 57, 77, 83, 86, 91, 93, 102, 107, 109, 116, 117, 146, 154, 160
Formação continuada docente 107
Formação docente 9, 26, 27, 35, 38, 41, 42, 50, 55, 58, 59, 62, 66, 67, 71, 72, 84, 86, 103, 134, 135, 139

I

Identidade profissional 1, 3, 6, 8, 10, 16, 87, 91, 92, 100

Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade 130, 131, 132, 135, 136

J

Jogo da Onça 153, 154, 155, 156

L

Língua Brasileira de Sinais 73, 75, 78, 81, 82

Língua de Sinais 73, 75, 76, 77, 78, 80

Lugar 6, 7, 20, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 52, 69, 86, 91, 118, 122, 137, 141, 142, 145, 155, 157

P

Paisagem 24, 30, 32, 33

Perspectiva social 118

Planejamento 18, 21, 41, 46, 67, 75, 95, 127, 146, 154

Politecnia 50, 54, 58

Prática docente 3, 27, 32, 60, 67, 69, 100, 118, 125, 151

Práticas pedagógicas 11, 33, 38, 61, 62, 67, 89, 107, 108, 110, 111, 116, 135, 137, 138, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152

Processo de ensino/aprendizagem 73

Produção de leitura 137

Professor de física 18

Q

Queimadas 18, 21, 22, 23

R

Reflexão 1, 4, 6, 7, 8, 10, 20, 22, 25, 27, 28, 32, 40, 44, 47, 51, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 78, 86, 95, 101, 102, 103, 125, 130, 131, 134, 141, 149

S

Saberes indígenas 153

T

Ticuna 153, 155, 156, 157, 158, 159

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-799-4



9 788572 477994