

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA**

NAYARA COUTINHO COSTA

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DAS(OS)
PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FLORIANÓPOLIS
2016**

NAYARA COUTINHO COSTA

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DAS(OS)
PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito à obtenção
do diploma no Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Santa
Catarina (UFSC), orientado pela Prof.
Dra. Zenilde Durli.

**FLORIANÓPOLIS
2016**

NAYARA COUTINHO COSTA

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DAS(OS)
PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado e adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 08 de abril de 2016

Prof.º Dr.º Jéferson Silveira Dantas
Coordenador do Curso de Pedagogia

Banca Examinadora:

Prof.ª. Dr.ª. Zenilde Durli (Orientadora)
(CED/UFSC)

Prof.ª. Dr.ª. Maria Aparecida Lapa de Aguiar (Titular)
(CED/UFSC)

Prof.ª. Dr.ª. Roselene de Fátima Campos (Titular)
(CED/UFSC)

Prof.ª. Dr.ª. Kátia Adair Agostinho (Suplente)
(CED/UFSC)

AGRADECIMENTOS

Estar na academia, nesses quatro anos e meio, mudou não apenas meus conhecimentos acadêmicos, mas meu conhecimento sobre a vida, minha visão do mundo e minha posição nele. Portanto, agradeço pelas oportunidades proporcionadas, pelas aprendizagens extraordinárias, enriquecedoras e inesquecíveis.

Agradeço aos professores que estiveram na minha graduação, pois todos contribuíram de alguma forma direta ou indiretamente para o meu processo, ainda muito inicial, de tornar-me professora. Agradeço até mesmo as experiências negativas e as dificuldades encontradas, pois essencialmente a partir delas busquei cada vez mais me desafiar e superar os obstáculos impostos e tentar fazer o melhor, sempre.

Agradeço imensamente a minha família e aos meus amigos pelo companheirismo, paciência e amizade. Eles presenciaram meus medos, inseguranças, dúvidas e incertezas nessa trajetória como acadêmica do Curso de Pedagogia da UFSC. Cada um, no seu papel, foi essencial para que eu conseguisse enfrentar e superar os percalços vividos. Entenderam e me ajudaram sempre nos momentos mais difíceis e de maior estresse, principalmente no final do curso e na produção deste Trabalho de Conclusão de Curso. São estes que comemoraram comigo cada conquista ao longo dos anos e me apoiaram apesar de tudo.

Agradeço, de modo especial, a minha mãe Ilza Maria Coutinho Costa e o meu pai Carlos Alberto Costa que de formas diferentes estiveram comigo orgulhosos desde o início da minha caminhada. Desde que consigo recordar aprendi valores que me passaram lá na infância, entre eles a importância de estudar, de se comprometer, de se dedicar, ser honesto e ir à busca dos sonhos com positividade e, acima de tudo, comprometimento e determinação. Eles que sorriram e choraram comigo durante minha trajetória me confortaram transmitindo segurança e confiança. Incentivaram-me a jamais desistir e fazer valer meus esforços. Sem todo esse apoio talvez eu não estivesse chegado aonde cheguei, e eu devo isto primeiramente a eles. Sonhamos este sonho juntos, portanto, esta vitória é nossa!

Agradeço aos meus irmãos, Jhonatan Alberto Costa que representa esforço e dedicação na sua vida em tudo o que faz e com sua conduta me ensinou que ninguém conseguirá nada por você se você mesmo não lutar pelo que quer. E ao Willyan Alberto Costa que também com sua conduta me ensinou o que é ser corajosa e não ter medo de ser você mesmo independente do que você queira ser. Agradeço aos irmãos pela amizade, amor e companhia, por também me incentivarem e se

felicitem pelas minhas conquistas. Também às cunhadas Rafaela Zaia Machado e Jacqueline Silveira pelas conversas, pela cumplicidade, pelas palavras confortadoras de apoio e confiança e por fazerem parte daquilo que eu tenho de maior importância, minha família, meu porto seguro e base sólida.

Agradeço a minha sobrinha Alcía Machado Costa, que hoje com apenas três anos me ensina coisas incrivelmente extraordinárias e me impressiona a cada nova indagação. Olhando principalmente para ela que eu me preocupo com a educação desse país e em ser uma boa professora.

Agradeço ao meu noivo Mateus Dias de Oliveira que sempre ouviu minhas lamentações, aturou minhas crises, e me ouviu falar por horas. Por sempre me dirigir palavras de apoio e estar do meu lado, sendo atencioso, preocupado, paciente e amoroso.

Agradeço à Fabienne Neide da Cunha, colega de entrada no curso e amiga que se perpetuou durante os anos, que desde o ingresso na UFSC compartilhou conhecimentos e esteve presente, mesmo distante, na produção do meu TCC, e por ter sempre me dito que eu era capaz e chegaria onde quisesse. Também agradeço a Bruna Lourena Silva pela parceria no curso e pela troca de experiências.

Não poderia deixar de agradecer a Deus, pois, Este foi muito solicitado durante toda a minha vida, especialmente na graduação. E tenho certeza que também esteve ao meu lado sempre que precisei.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha orientadora Zenilde Durli pessoa que fiz questão que fosse minha orientadora pela admiração que tenho pela sua pessoa e incrível profissional que é. Pela confiança e apoio que me deu desde o estágio na Educação Infantil, e pelo rigor com o qual me incentivou. Por ter me dado puxões de orelha e ter se disponibilizado a me acompanhar nesse processo. Principalmente por ter acreditado na minha capacidade, ter contribuído para o meu crescimento profissional e ter me dado bases para a finalização da etapa mais importante da minha vida, a minha graduação.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Paulo Freire).

RESUMO

A presente pesquisa analisa questões sobre processo de constituição da profissionalidade de professoras de Educação Infantil. Apresento, a partir deste ponto, o termo professoras somente no feminino, pois foram elas que estiveram nas pesquisas que compuseram o corpus documental deste trabalho. Procurei identificar os elementos envolvidos nesse processo com foco especial à percepção das professoras sobre se e como a prática pedagógica, ou seja, a experiência construída na profissão influencia na definição da profissionalidade. A escolha pelo tema se deu em razão da minha curiosidade e da falta de discussões e conhecimentos acerca da profissão no próprio curso de Pedagogia. O estudo constou de pesquisa teórica com base em autores como Sacristán (1995), Huberman (1992) Tardif e Lessard (2005), Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004) e Kimura; França; Nascimento e Coelho (2012). Também de pesquisa documental, pois considerei os artigos publicados sobre a temática apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Região Sul, no recorte temporal de 2003 a 2009, como documentos, fontes ao estudo. Com base no recorte temporal e nos descritores que elegi, selecionei seis documentos: Gomes (2003); Alves (2006); Nono e Mizukami (2006); Cota (2007); Ambrosetti e Almeida (2007) e Rodrigues (2009). São estudos que apresentam resultados de pesquisa que consideraram as professoras em exercício, ou seja, foi a partir da percepção das professoras que a análise transcorreu. A análise de conteúdo dos textos permitiu identificar que o processo de tornar-se professora foi denominado de formas diferentes sendo as duas mais representativas, a da identidade profissional e da profissionalidade docente. As principais condições apontadas pelos estudos à constituição da profissionalidade das professoras da Educação Infantil são a condição feminina, a formação inicial e continuada, o contexto socioeconômico, a articulação teórico-prática e a experiência profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Profissionalidade docente. Identidade profissional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Mapeamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED, no período de 1996-2014, contendo os descritores “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil” 26

Quadro 2 – Seleção dos trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED, no período de 1996-2014, que abordam nos resumos/introduções os descritores, “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil”. 27

Quadro 3 – Mapeamento das teses e dissertações apresentadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Sul do Brasil, no período de 1996-2014 com a temática da profissionalidade docente ou com os descritores “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil”. 29

Quadro 4 – Seleção das teses e dissertações apresentadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do sul do Brasil no período de 1996-2014, que contém nos resumos/introduções os descritores “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil”. 31

Quadro 5 – Amostra final da pesquisa compondo os trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED entre 2003 e 2007 e a dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC no ano de 2009, que contém nos resumos/introduções os descritores “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil”. 32

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEB	Câmara de Educação Básica.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.
EI	Educação Infantil.
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.
GT	Grupo de Trabalho.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério da Educação.
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação.
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RNPI	Rede Nacional pela Primeira Infância
PUC	Pontifícia Universidade Católica.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
UEM	Universidade Estadual de Maringá.
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa.
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas.
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina.
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria.
UNILASALLE	Centro Universitário La Salle.
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

UNIVALI

Universidade do Vale do Itajaí.

UNIVILLE

Universidade da Região de Joinville.

UNOCHAPECÓ

Universidade Comunitária da Região de
Chapecó.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1 SOBRE A DELIMITAÇÃO DO TEMA	19
1.2. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS	20
2. TRILHANDO O CAMINHO DA PESQUISA	23
2.1. DESDOBRAMENTOS DA IDEALIZAÇÃO DA PESQUISA	23
2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
3. PROFISSIONALIDADE DOCENTE DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: BREVE CARACTERIZAÇÃO	35
3.2. DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
3.3. PROFISSIONALIDADE DOCENTE	43
4. A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
4.1 PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	54
4.2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
4.3 PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
6. REFERÊNCIAS	81

1. INTRODUÇÃO

Nesta introdução apresento o tema delimitado à pesquisa, o interesse pessoal que o suscitou bem como sua delimitação. Também descrevo brevemente o problema e os objetivos que orientaram a pesquisa.

1.1 SOBRE A DELIMITAÇÃO DO TEMA

A presente pesquisa teve como propósito desenvolver um estudo sobre a constituição da profissionalidade de professoras da Educação Infantil. Este tema foi suscitado pela reflexão sobre minhas próprias experiências profissionais e sobre a trajetória percorrida no Curso de Pedagogia. Entendo o Curso de Pedagogia como o primeiro passo na constituição da profissionalização das professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também que a formação inicial é essencial antes de adentrarmos as instituições educativas dedicadas a essa etapa da Educação Básica para que se possa qualificar, cada vez mais, as práticas lá desenvolvidas.

Acredito que atuar com as crianças de zero a seis anos exige que tenhamos conhecimentos bastante específicos e, ao mesmo tempo, amplos sobre a infância nos seus mais variados aspectos. Assim, a formação na graduação é essencial embora represente apenas o início da profissionalização e da constituição da profissionalidade. Entendo-a como início de formação sistemática, pois alguns autores abordam que elementos até mesmo da escolaridade vivida pelos professores também podem influenciar sobre o seu “jeito” de ser professor.

Durante o Curso discutimos e pesquisamos aspectos das famílias, das instituições educativas, das políticas educacionais, da comunidade escolar, do professor e da formação da criança. Buscamos compreender como a criança aprende e se desenvolve, suas formas de comportamento, cultura, meio social, entre outras tantas questões. Estudamos as pesquisas e os teóricos em busca dos conhecimentos necessários à nossa futura prática profissional, comprometida com a compreensão da criança como sujeito sócio-histórico e de direitos.

O diálogo teoria-prática foi constante durante o Curso, mas houve momentos bem específicos pelos quais nos aproximamos mais das unidades educativas de Educação Infantil e das crianças, tais como algumas proposições das disciplinas, efetivadas por meio de visitas, pequenas intervenções e, mais especialmente, por meio dos estágios.

Minha experiência profissional como professora de Educação Infantil ainda é bastante inicial. Entretanto, escolher pesquisar a constituição da profissionalidade de professoras da Educação Infantil se explica pelo fato de que minhas experiências profissionais, embora poucas, são mais significativas na Educação Infantil. Estive como auxiliar de sala em algumas instituições e, nessas experiências, reconheci aspectos da organização do cotidiano e das práticas desenvolvidas nos grupos de crianças que havíamos estudados. Nessa inserção signifiquei e me apropriei do que foi estudado de maneira diferente, pois refleti sobre a prática com base nesses conhecimentos. Percebi que dia-a-dia tomava posição mais segura, tinha mais conhecimento e desenvoltura para organizar minha docência, bem como constituía saberes visitados na teoria em articulação com a prática.

Foi esse contexto que me levou a querer me aproximar mais da temática que escolhi para o estudo. O interesse também se justifica por considerar que essa questão foi abordada de modo pouco aprofundado na graduação, estou terminando o curso com a sensação de que a carreira do professor e a constituição da sua profissionalidade tendem a ser tratadas em plano secundário nas instituições formativas e na trajetória acadêmica. Dessa forma, foi por querer saber mais sobre a temática que escolhi desenvolver este estudo.

1.2. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A delimitação da temática de investigação esteve pautada na percepção da ausência dessa discussão, de modo direto e explícito, nas fases e disciplinas do Curso e também pelas minhas primeiras experiências iniciais com a docência na Educação Infantil. É um estudo inicial, com caráter de Trabalho de Conclusão de Curso, desafiado pela seguinte pergunta: Como se constitui a profissionalidade docente das professoras de Educação Infantil?

O objetivo geral, em consonância com a problemática, está circunscrito em analisar, na produção científica, qual é o papel da atuação profissional, ou seja, da docência, na constituição da profissionalidade de professoras que atuam na Educação Infantil. Este objetivo geral foi desdobrado em objetivos específicos quais sejam:

- a) pesquisar na literatura como se dá a constituição da profissionalidade de professoras de EI;

- b) identificar nos documentos/textos amostrados, os elementos apontados como constituidores da profissionalidade das professoras que atuam na Educação Infantil;
- c) analisar em que medida a trajetória profissional das professoras da Educação Infantil é considerada, por elas mesmas, um elemento constituidor da profissionalidade.

2. TRILHANDO O CAMINHO DA PESQUISA

Tornar-me uma iniciante na pesquisa, uma pesquisadora, foi a novidade. É certo que na trajetória do Curso de Pedagogia até o início da construção do Trabalho de Conclusão de Curso, me embrenhei em pesquisas e trabalhos acadêmicos buscando cumprir as demandas das disciplinas da matriz curricular. No entanto, pesquisar para o TCC foi algo que transcendeu as experiências anteriores. Um misto de excitação, nervosismo, alegria e muita ansiedade. Achava que estava preparada, dizia a mim mesma que tudo transcorreria bem, que estava acostumada com as lidas acadêmicas. No entanto, é uma fase muito mais intensa, de pesquisas variadas e exaustivas. Descobri, então, que na trajetória acadêmica faltou pesquisa.

A nona fase já iniciava com um significado diferente das fases anteriores. Era o encerramento de uma grande etapa de nossas vidas, quiçá, uma das mais importantes e desafiadoras. Também se configurava como um novo começo, bastante desconhecido, o que gera também um pouco de medo de enfrentá-lo. Não foi uma tarefa fácil. Iniciei o TCC sem bagagem de pesquisa e fui aprendendo um pouco durante o processo, no fazer concreto, que me lançou cada vez mais adiante, para finalização deste ciclo todo com, pelo menos, um pouco mais de compreensão sobre o rigor que a pesquisa científica, responsável e comprometida, pressupõe.

Sobre essa questão Ludke e André (1986, p. 1-2) esclarecem:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Par chegar nessa delimitação o caminho foi relativamente longo.

2.1. DESDOBRAMENTOS DA IDEALIZAÇÃO DA PESQUISA

O processo de idealização e construção desta pesquisa iniciou no primeiro semestre do ano de 2014, na disciplina obrigatória denominada Pesquisa II que consta no currículo para ser cursada na 6ª fase do Curso

de Pedagogia da UFSC. Nela produzimos um pré-projeto de pesquisa, sendo este o ponto inicial para futuramente elaborarmos o Projeto de Conclusão de Curso (TCC), na nona e última fase.

Inicialmente, o foco do projeto se concentrou na abordagem metodológica das histórias de vida, com o intuito de analisar a trajetória de vida de uma única professora do Ensino Fundamental, lecionando nos anos iniciais na rede municipal de Florianópolis. O objetivo era compreender como determinadas práticas escolares eram constituídas na experiência profissional e pessoal desta professora, fazendo uso da técnica de relatos orais como coleta de dados, para posterior análise de conteúdo.

Partindo do fato de que na sexta fase do Curso ainda desconhecia quase que completamente o que é ser professora do Ensino Fundamental, decidi por fazer pesquisa com enfoque nas práticas das professoras nessa etapa da educação básica por estar curiosa e interessada em compreender como se constituía a prática desse profissional.

Entretanto, com a proximidade da tão temida e aguardada nona fase, em uma conversa inicial com minha orientadora sobre a pesquisa, concluí que tinha mais proximidade com a Educação Infantil (EI), pois era onde já tinha alguma experiência. Apesar da relação mais próxima com a EI, ela se apresentava como um misto de desafios e descobertas, sobre os quais precisava explorar mais. Sendo assim, o enfoque da pesquisa mudou para as professoras da Educação Infantil, e não mais sob o viés das histórias de vida, nem tampouco com um único profissional.

Um novo projeto surgiu a partir daquele idealizado inicialmente. Defini, então, uma pesquisa onde eu pudesse discutir como é constituída a profissionalidade das professoras de Educação Infantil a partir das suas próprias percepções, fazendo o uso de aplicação de entrevistas com professoras iniciantes e professoras experientes, em uma pesquisa de campo, dando voz às profissionais no exercício de suas funções.

Ao submeter o projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, para apreciação do mérito e autorização de coleta dos dados, fui informada de que só pode submeter o projeto para ser apreciado pelo Comitê de Ética o pesquisador já graduado. Assim, na condição de estudante de graduação, a submissão ficou impossibilitada. Restou repensar também os procedimentos de pesquisa.

2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante do impedimento precisei novamente redirecionar o foco da pesquisa. Já que, infelizmente, não poderia desenvolvê-la com os professores nas instituições. Repensei o estudo junto com minha orientadora. Não desisti da temática, continuei querendo discutir as questões que envolvem a constituição da profissionalidade de professoras de EI. Reelaborei a metodologia que passou a constar de pesquisa bibliográfica e documental. Com a primeira, busquei alguns conceitos e o entendimento da temática, com base na literatura, como aporte à análise e à compreensão dos documentos\textos selecionados para a pesquisa documental. Com a segunda busquei investigar se havia estudos mais recentes sobre essa questão considerando-os como documentos\textos para a análise pretendida, já que não pude desenvolver uma pesquisa empírica conforme pretendia.

Como fontes de pesquisa foram delimitadas as produções dos Grupos de Trabalho (GT) 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e GT 08 (Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), apresentados nas Reuniões Nacionais, no período de 1996 até 2014. Também decidi verificar se essa temática era recorrente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), incluindo as teses e dissertações produzidas sobre e com essa temática no escopo da pesquisa. Como são diversos programas de pós-graduação no Brasil e o tempo para a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso é limitado, decidi pelo recorte da Região Sul.

Para o mapeamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED selecionei dentro dos GTs 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e 08 (Formação de Professores) em cada uma das 18 edições das Reuniões Anuais amostradas, os títulos que continham os descritores “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil”, incluindo aqui as produções que faziam referência à creche e pré-escola. O intuito foi o de selecionar ao menos um trabalho de cada ano, desde 1996 até 2014. No entanto, em alguns anos não encontrei nenhum trabalho que abordasse o tema. Na sequência, apresento a primeira seleção dos trabalhos relacionados à temática, identificados em uma primeira busca e leitura.

Quadro 01 - Mapeamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED, no período de 1996-2014, contendo os descritores “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil”

REUNIÃO	GT	TRABALHOS
1997 20ª ed.	GT7	Educadoras de Creche: Entre o Feminino e o Profissional.
1998 21ª ed.	GT7	Profissionais para a Educação Infantil: a idealização e o Acompanhamento de projetos formação.
		Construindo o Perfil dos Profissionais de Educação Infantil da rede pública de Niterói
2000 23ª ed.	GT7	A Experiência de uma professora pesquisadora no universo da Educação infantil.
2001 24ª ed.	GT7	Grupos de Formação – Análise de um Processo de Formação em Serviço sob a Perspectiva dos Professores de Educação Infantil.
		Necessidades formativas de profissionais da Educação Infantil.
2003 26ª ed.	GT8	As identidades de educadoras de crianças pequenas: Um caminho do “eu” ao “nós”
2004 27ª ed.	GT8	Formação do educador infantil: Identificando dificuldades e desafios
2005 28ª ed.	GT7	Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: Em foco as fontes de saberes para o trabalho docente
	GT8	Desenvolvimento profissional de professores: Cultura profissional e desafios da profissionalização
2006 29ª ed.	GT7	O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?
		“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” ¹ : significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização ²
	GT8	Processos de formação de professoras iniciantes
2007 30ª Ed.	GT7	“A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches
	GT8	A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil
		Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões
2011	GT8	Profissionalização docente: da aderência à vocação

34ª Ed.		
2012 35ª Ed.	GT7	Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes
	GT8	A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados no site da ANPED. Acesso em 3/08/2015.

Depois de mapear os títulos dos trabalhos com a mediação dos descritores, resultou um total de dezenove, sendo onze do GT 07 e oito do GT 08. A partir da leitura de todos os resumos ou, quando não havia resumos das introduções desses trabalhos, selecionei apenas aqueles que tratavam especificamente da temática da constituição da profissionalidade de professoras da Educação Infantil. Esse novo recorte resultou em pequena amostra de cinco trabalhos a serem analisados, conforme quadro apresentado na sequência:

Quadro 2 – Seleção dos trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED, no período de 1996-2014, que abordam nos resumos/introduções os descritores, “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil”.

REUNIÃO	GT	TRABALHOS	AUTOR
2003 26ª Ed.	GT8	As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”	GOMES, Marineide de Oliveira
2006 29ª Ed.	GT7	“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” ¹ : significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização ²	ALVES, Nancy Nonato de Lima
	GT8	Processos de formação de professoras iniciantes	NONO, Maévi Anabel MIZUKAMI; Maria da Graça Nicoletti
2007 30ª Ed.	GT7	“A gente é muita coisa para uma pessoa só” desvendando identidades de “professoras” de creches	COTA, Tereza Cristina Monteiro
	GT8	A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil	AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA,

			Patrícia C. Albieri de.
--	--	--	----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados no site da ANPED e no Quadro 1. Acesso em 10/08/2015.

Após fazer o mapeamento dos trabalhos da ANPED, busquei no site da CAPES as instituições que tinham programas de Pós-Graduação em Educação na Região Sul do Brasil (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) para levantar as dissertações e teses que discutiam a temática em tela. Selecionei apenas os PPGes que tinham linha de pesquisa relacionada à formação de professores, profissionalidade docente e/ou Educação Infantil e somente as teses e dissertações que continham no título os descritores já mencionados como mostra quadro na sequência. Em razão do tempo que tinha era necessário amostrar poucos trabalhos.

Quadro 3 – Mapeamento das teses e dissertações apresentadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Sul do Brasil, no período de 1996-2014 com a temática da profissionalidade docente ou com os descritores “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil”.

UF	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA	TRABALHO	TIPO
PR	PUC EDUCAÇÃO (DM) (400030190007P0)	Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores	Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante.	Dissertação
			A prática pedagógica dos professores recém-graduados e sua formação permanente.	Dissertação
			Organização do trabalho pedagógico de professoras da educação infantil: evidências nos registros escritos.	Dissertação
			Prática docente na educação infantil: do conhecimento técnico à sabedoria prática.	Dissertação
			Contribuições de teses e dissertações para a formação do professor da educação infantil.	Dissertação
			Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes.	Dissertação
			Professoras iniciantes bem sucedidas: um estudo sobre o seu desenvolvimento.	Tese
	UEM EDUCAÇÃO (D/M) (40004015004P8)	Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores	Identities do ser-professor e do ser-aluno-infantil em circulação na revista pátio educação infantil (2003 a 2009)	Dissertação
	UEPG EDUCAÇÃO (D/M) (40005011005P0)	Ensino e formação de professores	Profissão docente: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa.	Dissertação
			Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores.	Dissertação

RS	Ufpel Educação (m/d) (42003016014p2)	Currículo, profissionalização e trabalho docente.	Mapeamentos pedagógicos: aprendendo n(a) prática docente.	Dissertação
			Histórias de vida de professoras: analisando escritas autobiográficas de professoras em formação.	Dissertação
SC	Univalli Educação (m/d) (41005015003p0)	Formação docente e identidades profissionais	A interação professor-criança na educação infantil: contribuições para o processo de auto-avaliação na formação docente	Dissertação
			Aprendendo a ser professor: relação entre contexto de trabalho e formação inicial.	Dissertação
	Professoras de crianças pequenininhas: um estudo sobre as especificidades dessa profissão.	Dissertação		
	Ser professor de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.	Dissertação		
	Especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a ldb9394/1996	Dissertação		
	Professores (as) trabalho, vida e saúde.	Dissertação		
	Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores.	Dissertação		
	Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos.	Dissertação		
	Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009).	Dissertação		
UFSC EDUCAÇÃO (M/D) (41001010015P7)	Ensino e Formação de Educadores. Educação Infantil.	Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala.	Dissertação	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados nos sites dos programas de pós-graduação. Acesso em 04/08/2015.

Conforme se pode observar no Quadro 3 conseguiu mapear 21 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, seguindo recorte temporal de 1996 até 2014. Na sequência, a exemplo do procedimento adotado para a seleção da amostra dos trabalhos da ANPED, os resumos e, em alguns casos a introdução dos trabalhos foram lidos, buscando aqueles que fossem compatíveis com o tema pesquisado e compor a amostra de análise, conforme apresentado no quadro 4, na sequência:

Quadro 4 – Seleção das teses e dissertações apresentadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do sul do Brasil no período de 1996-2014, que contém nos resumos/introduções os descritores “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil”.

PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA	DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO
SANTA CATARINA				
UFSC EDUCAÇÃO (M/D) (41001010015)	Educação Infantil.	Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos.	RODRIGUES, Cristina Cardoso	2009

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados nos sites dos programas de pós graduação e no Quadro 3. Acesso em 04/08/2015.

Conforme apresentado no Quadro 4, apenas uma das pesquisas abordava, de modo mais direto, o tema específico da constituição da profissionalidade de professoras de Educação Infantil. Essa quantidade, na verdade, foi favorável ao tempo destinado ao estudo, visto que o tempo reservado à produção do TCC não comportaria uma análise mais extensa do que a realizada. A amostra da pesquisa ficou definida, então, com seis trabalhos, cinco deles coletados nas Reuniões Nacionais da ANPED e uma dissertação do PPGE da UFSC, conforme consta no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Amostra final da pesquisa compoendo os trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED entre 2003 e 2007 e a dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC no ano de 2009, que contém nos resumos/introduções os descritores “formação de professores”, “profissionalidade docente” e “Educação Infantil”.

REUNIÃO	GT	TRABALHOS	AUTOR	
2003 26ª Ed.	GT8	As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”	GOMES, Marineide de Oliveira	
2006 29ª Ed.	GT7	“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” ¹ : significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização”	ALVES, Nancy Nonato de Lima	
	GT8	Processos de formação de professoras iniciantes	NONO, Maévi Anabel MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti	
2007 30ª Ed.	GT7	“A gente é muita coisa para uma pessoa só” desvendando identidades de “professoras” de creches	COTA, Tereza Cristina Monteiro	
	GT8	A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil	AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de.	
PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO				
PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA	DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO
SANTA CATARINA				
UFSC EDUCAÇÃO (M/D) (41001010015)	EDUCAÇÃO O INFANTIL	Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos.	RODRIGUES , Cristina Cardoso	2009

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações dos Quadros 2 e 4.

Para desenvolver o estudo usei de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa, segundo Minayo:

[...] é a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (1993, p.23)

Comecei a compreender que pesquisar significava procurar por respostas ao problema elaborado e aos objetivos propostos, ou seja, daquilo que quero elucidar embasada em teorias e dados, entendendo que abarca um processo de aproximação inesgotável com a realidade. É um processo que pressupõe capacidade de sistematização, o meu comprometimento responsável e a delimitação de estratégias de organização do estudo, bem como o conhecimento teórico para fundamentar a reflexão a partir das informações e dos dados que foram se revelando na pesquisa dos documentos.

A pesquisa bibliográfica é, também, caracterizada pela busca por respostas baseadas na literatura existente acerca do tema de estudo. De acordo com Gil (1999, p. 65) [...] “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A abordagem bibliográfica é inerente a qualquer tipo de pesquisa científica. Como pontua o mesmo autor, “Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa” (1999, p.75), pois é a base teórica que fundamenta todo o estudo a ser desenvolvido.

Para a pesquisa bibliográfica busquei as contribuições de Sacristán (1995), Huberman (1992) Tardif e Lessard (2005), Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004) e Kimura; França; Nascimento e Coelho (2012) que apresentam estudos para a caracterização e compreensão dos processos de constituição da profissionalidade docente.

No caso deste estudo a pesquisa documental tomou como fonte também publicações bibliográficas, ou seja, artigos e dissertações que apresentavam resultado de pesquisa sobre a temática em estudo. Assim, os trabalhos da ANPED e a dissertação, textos selecionados a partir dos descritores nos títulos ou resumos, passam a ser identificados como documentos de análise.

Nas leituras sobre metodologia descobri que esse tipo de pesquisa exige técnica de análise específica. Para defini-la inspirei-me em Bardin (2011), Franco (2003) que abordam a técnica de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011, p.38), “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Têm como seu ponto de partida a palavra (mensagem) que expressa sentido e significado a qual necessita de *inferência* (relação) com outras coisas. Portanto, uma análise de conteúdo meramente descritiva, sem uma análise teórica reflexiva acerca dos significados e sentidos que traz o objeto da análise (mensagem) teria pouca relevância para os estudos científicos da área. Inspirada nos autores, e esperando dar conta de uma análise que avançasse, pelo menos um pouco, para além da descrição, delinee a metodologia a partir de categorias de análise.

Três categorias foram definidas a priori com o intuito de responder às questões relativas aos objetivos listados a partir da pergunta geradora. Entretanto, alguns elementos de análise surgiram da leitura dos documentos na íntegra e da relevância que apontavam para os trabalhos analisados. A abordagem para a análise de conteúdo é de cunho qualitativo. Para Bardin (2011, p, 115) “A análise qualitativa apresenta características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais.” A autora ainda pontua: “[...] a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto) [...]” (2011, p.137).

3. PROFISSIONALIDADE DOCENTE DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção me debrucei sobre os estudos teóricos que abordam a profissionalidade docente, de modo geral, e também das professoras de Educação Infantil, que colaboraram para a tessitura deste TCC.

Inicialmente busquei contextualizar brevemente o que é a Educação Infantil, como ela é caracterizada, e quem são os profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e também em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Na sequência, busquei teóricos que me ajudassem a compreender os conceitos de profissionalidade, profissionalização e docência, especialmente Sacristán (1995), Huberman (1992); Tardif e Lessard (2005); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); e Kimura, França, Nascimento e Coelho (2012). Embora estes estudiosos, nas obras por mim lidas, não tenham trabalhado tais conceitos pelo prisma do professor de Educação Infantil, são eles quem tem maiores contribuições sobre os estudos da constituição da profissionalidade dos professores em geral. Abordo, ainda, as etapas vividas pelo professor no que concerne a constituição da sua profissionalidade, conforme apresentadas por Huberman (1992) e Tardif e Lessard (2005).

3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: BREVE CARACTERIZAÇÃO

A Educação Infantil, nos aspectos legais, pedagógicos, dos sujeitos que nela atuam e dos contextos de sua inserção, tem sido foco de discussão e profícua produção nas últimas décadas. A identidade atual da Educação Infantil no Brasil, no entanto, embora constituída muito recentemente e, ao mesmo tempo, sempre em construção, tem raízes históricas.

Segundo Kuhlmann (1998, p.81):

[...] as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres [...] de educação

infantil foram criadas na primeira metade do século XIX [...].

No Brasil, foram criadas a partir da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, podendo-se apresentar três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa (1998, p.81). Segundo o mesmo autor (1998, p.81):

Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil. Não se pode deixar de reconhecer, ainda, que subjacente ao conjunto desses fatores, a questão econômica – entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial – evidencia-se como um fator determinante [...].

Além disso, o processo de constituição da sociedade capitalista, o crescimento urbano e industrial, o ingresso cada vez maior da mulher no mercado de trabalho fora do lar são elementos constituintes do processo de desenvolvimento e criação das instituições.

Nas instituições então criadas sob a influência médico-higienista, com o avanço da medicina e dos conhecimentos sobre os microrganismos e doenças, a preocupação centrava em diminuir a mortalidade infantil e levar informação às mães sobre como proceder com seus filhos a fim de prevenir doenças.

Já a preocupação das instituições criadas sob a influência jurídico-policial visava manter a ordem social e proteger as elites, enquanto que para a Religiosa o interesse era retirar as crianças da rua, lugar de contaminação moral, onde estas não podiam ser assistidas e facilmente corrompidas.

No entanto, ainda que a educação pré-escolar não tivesse vínculo com as esferas educativas formais nem financiamento próprio, de acordo com Kuhlmann (1998), as práticas desenvolvidas desde o início do processo de criação das instituições de Educação Infantil, são equivocadamente compreendidas apenas pelo viés de assistência e guarda das crianças sem caráter educacional. Nessa direção, argumenta o autor que:

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao

ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização. (KUHLMANN, 1998, p.183)

Assim, embora muito se fale sobre não haver cunho educativo nas instituições, o autor aponta o contrário. As creches e escolas maternas e até mesmo as pré-escolas atendiam sob a perspectiva educacional assistencialista. Para o autor, o fato das creches e escolas maternas proporcionarem um trabalho de cuidado e guarda às crianças, dava-lhes, e ainda hoje se fala sobre isso, um ar de educação familiar. Entretanto, o trabalho com as crianças pequenas demanda cuidados, pressupõe-se, portanto, que o cuidado não só é essencial como educacional e ambos sempre estiveram juntos como elementos educativos. (KUHLMANN, 1998). O projeto educativo era, portanto, o assistencialista.

Segundo o autor mencionado

[...] Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. (1998, p.199).

Em decorrência de diversos fatores sociais e econômicos e dos esforços dos movimentos sociais, educacionais e feministas, e após a ditadura militar, no final da década de 1970, com os movimentos de democratização do país, a EI vai ganhando o seu espaço como discussão educacional necessária.

Na década de 1980, no contexto de um amplo movimento nacional de produção científica sobre a educação das crianças pequenas e, também, da mobilização no sentido de que a Educação Infantil fosse

considerada um direito subjetivo das famílias e das crianças a Constituição Brasileira determina:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [...](BRASIL, 1988).

Desde então, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.7):

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Como direito das crianças e das famílias e dever do Estado a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica a partir da homologação da atual LDB em 1996, quando passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Mais tarde, pela Lei complementar nº 12.796 de 2013, a pré-escola passou a ser obrigatória no país.

Na superação das iniciativas assistencialistas pautadas pelas perspectivas jurídica, médica e religiosa dos séculos XIX e XX, muitos avanços já podem ser constatados, embora ainda haja muito por fazer para superar as desigualdades que ainda persistem nessa etapa da escolaridade básica brasileira (CAMPOS, 2011). Ter logrado, não sem lutas, a condição de primeira etapa da educação básica é uma delas.

Pela legislação atual a Educação Infantil atende crianças de zero a cinco anos¹ e “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Assim, é dever do Estado e, na realidade atual quase que exclusivamente dos municípios, garantir que as crianças frequentem as instituições gratuitamente em creches (crianças de zero a três anos) e pré-escolas (crianças de quatro a cinco anos) ou entidades equivalentes, sob as condições expressas nos artigos 30 e 31, que regulamentam a oferta e organização da EI. Essa primeira etapa da educação se configura como o contato inicial da criança com um ambiente educacional formal que se difere do ambiente familiar, o qual engloba interação e experiências diversas com os coetâneos e adultos, pautadas na perspectiva pedagógica educacional que considera a criança como sujeito sociocultural de direitos, configurando-se como complementação da ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2010).

Torná-la a primeira etapa da educação obrigatória significa reconhecer que é imprescindível educar já nos primeiros anos de vida visando desenvolver o educando para a vida em sociedade, não apenas nos aspectos formativos profissionais. De acordo com o Art. 22 da LDB em vigor, “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Segundo as DCNEI a Educação Infantil é estruturada pelo diálogo com as famílias e comunidade, contextualizando os entornos e relações. Tem, portanto, a função de “ampliar e potencializar as experiências das crianças nos âmbitos físico, cognitivo, social e cultural percebendo seus interesses e necessidades”. Está marcada pela perspectiva de educação integral e pela indissociabilidade da relação cuidar e educar, que é caracterizada pela intencionalidade pedagógica educativa.

Desenvolver a criança integralmente significa antes de tudo, reconhecê-la como sujeito sociocultural de direitos, que carrega

¹ Na LDB 9394/1996 é usado o termo de zero a cinco anos como faixa etária para o atendimento das crianças. Entretanto, compreende crianças de até cinco anos e 11 meses. Além disso, crianças de seis anos ainda ficam na EI quando não completam idade até 30 de março para o Ensino Fundamental de nove anos. Portanto, zero a seis representa melhor a Educação Infantil, por isso, uso este termo na tessitura Deste Trabalho de Conclusão de Curso.

especificidades e necessidades a serem consideradas nas ações educativas. Significa dar a criança possibilidades de explorações e investigações diversas, estruturando as ações e os espaços sem o objetivo de preparar a criança para o ensino fundamental, mas proporcionando interações reais, onde a mesma poderá conhecer a si próprio e o seu entorno, bem como irá constituir noção de sociedade e mundo através das relações e experiências vividas. (FIORIANÓPOLIS, 2010).

Sobre a sua organização foi estabelecido, a partir da Lei complementar nº 12.796 de 2013, um ano letivo de no mínimo 200 dias, englobando 800 horas. O turno parcial tem permanência mínima de quatro horas, e para os turnos integrais de sete horas. A frequência das crianças nas pré-escolas deve atingir no mínimo 60% dos dias letivos, e passa a ser elemento de controle obrigatório. Para a avaliação são considerados o acompanhamento e registro de desenvolvimento das crianças, sem a intenção de promoção, bem como as instituições deverão expedir documentação que atestem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, conforme estabelecem os artigos já citados. (BRASIL, 1996).

Além do que determina a LDB 9.394/1996 para a Educação Infantil, também a Resolução CNE/CEB no. 5/2009 que estabelece suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), constitui documento mandatário. Nesse dispositivo legal o currículo está definido como:

Conjunto de práticas que buscam 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 de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2010, p.12)

Compreender o currículo a partir desta visão significa desenvolver ações que possibilitem articular o que já foi vivido pela criança aos novos saberes, englobando nessas ações aspectos culturais e sociais da vida em sociedade, priorizando proposições de exploração, descobertas, e reflexão, onde a mesma poderá construir e reconstruir seu conhecimento a partir da interação com as pessoas, objetos, espaços e situações que dialoguem com a vida que a criança tem fora da Creche.

De acordo com o parecer CNE/CEB nº 20/2009, que a orienta e acompanha as DCN, a criança é o reconhecida como:

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (DCENEI, 2009, p. 18).

E ainda:

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. (DCENEI, 2010, p. 12)

O ser humano nasce e morre sempre em processos de socialização. No entanto, esta socialização repercute de formas variadas, de acordo com a ação da e sobre a criança e interação social com que tem contato em sua vida. Portanto, de acordo com Charlot (2000), a criança não só recebe informações e assimila conhecimentos, ela é ativa no seu processo de socialização e desenvolvimento, podendo enquanto sujeito histórico-social recriar seu processo de socialização e interferir na realidade social. Esse entendimento produz desdobramentos para a profissionalidade dos professores que atuam com as crianças.

3.2. DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de construção de uma nova identidade para a Educação Infantil no Brasil implicou e implica na formação dos profissionais da educação que nela atuam. O parecer CNE/CEB nº 20/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aponta que:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação

Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. (DCENEI, 2009, p. 2)

De acordo com Kramer (2006), uma parcela significativa dos professores que atuavam em creches e pré-escolas, antes da nova LDB em 1996, precisaram participar do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), pois, não tinham a formação específica. Tiveram que habilitar-se para garantir a formação mínima exigida pela LDB. 9.394/1996, no art.61, parágrafo único, assim determina:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Sobre essa formação determina ainda:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Diante dessa exigência e da grande quantidade de professores atuando sem formação, quando a LDB atual foi sancionada, o MEC lançou, em 2005, o PROINFANTIL:

[...] o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), com vistas a habilitar, em magistério para a educação infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil, têm se dedicado ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o ensino médio. (KRAMER, 2006, p.807).

Para atuar na Educação Infantil a formação mínima exigida pela legislação é a de nível médio na modalidade normal, requisito para a docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Sobre esse mínimo há, no entanto, uma luta constante das entidades representativas dos profissionais da educação (ANFOPE, CEDES, FORUMDIR, ANPED², entre outros) no sentido de que seja definida como formação mínima a de graduação para atuar em qualquer uma das etapas da Educação Básica.

Após a aprovação da LDB atual, em 1996, os cursos normais de nível médio quase foram extintos no país e o curso de Pedagogia passou a assumir com centralidade a formação dos professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.3. PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Debruçada sobre alguns textos de Sacristán (1995), Huberman (1995) Tardif e Lessard (2005), percebo que os estudos sobre a carreira profissional do professor tiveram crescimento e respaldo significativo a partir da década de 1970, sendo, portanto, uma discussão bastante recente. Na produção acadêmica conceitos como profissionalidade, profissionalização e docência são ressaltados.

O conceito de profissionalização está implicado na formação inicial e continuada do professor. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.50), “A profissionalização é entendida como

² ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais de Educação. CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.” A profissionalização, portanto, está implicada em um processo de formação intencionalmente organizado e estabelecido. Ela é o caminho para o exercício docente, a partir do qual o profissional irá adquirir e desenvolver os saberes necessários para as funções que precisa desempenhar.

Além disto, a profissionalização da docência também vai adquirindo novos elementos que a constituirão. Segundo Kimura et all (2012, p.10)

[...] profissionalização diz respeito ao domínio de um conjunto de conhecimentos que abrange saberes e competências específicas referentes a um determinado campo de trabalho, e que o desenvolvimento destes conhecimentos está diretamente ligado ao processo de formação do profissional.

Enquanto a profissionalização é o caminho trilhado à formação para o exercício do professor, a docência é entendida como sendo primeiramente relacionada à regência (TARDIF E LESSARD, 2005) na educação, à ação pedagógica. Vale ressaltar, como as pesquisas contemporâneas sinalizam, a transformação dos elementos e funções que são atribuídos à docência decorrentes das reformas educacionais e dos requerimentos sociais, pois enquanto que na antiguidade o professor era associado apenas às práticas da sala de aula, na contemporaneidade à essa atribuição tem sido adicionados outros elementos que vão além da sala de aula como, por exemplo, a gestão das unidades educativas e a produção de conhecimento.

Segundo Tardif e Lessard a docência se estrutura em espaços já organizados com objetivos traçados.

[...] a docência se realiza segundo certo processo do qual provêm determinados resultados. Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, projetos e resultados constituem, conseqüentemente, os componentes da docência entendida como trabalho. (2005, p. 39).

Embora entre tempos sejam atribuídos novos elementos a serem contemplados pelos professores em exercício, os autores consultados

apontam para uma constância no trabalho do professor. Para eles, o que parece permanecer é o fato da docência ser um *ofício moral*, por ser uma prática social, presta serviços à sociedade e acontece sob orientação das necessidades socioeducativas da época. Existem duas maneiras de compreender o trabalho do professor: A docência como trabalho codificado, que são as atividades desenvolvidas por procedimentos metódicos. E a docência como trabalho flexível, que abrange variados elementos indeterminados, inseguranças e imprevistos. Ou seja, é um trabalho ao mesmo tempo controlado e autônomo, (TARDIF; LESSARD, 2005) caracterizado, primordialmente, pela ação pedagógica.

Nesse contexto, a profissionalidade é conceituada e explicada pelo conjunto de tudo o que permeia o universo educativo representado na ação do professor, numa relação de elaboração e reelaboração da ação docente. Segundo Sacristán (1995, p.65), a profissionalidade é “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” O mesmo autor pontua que a profissão docente depende das orientações politico-administrativas e da própria condição de trabalho do professor. Além disso, que as decisões e ações relativas ao seu trabalho não são definidas apenas em caráter individual, mas estruturadas e desenvolvidas no coletivo educativo, abrangendo toda a burocracia e sistema organizacional que paira sob as instituições e políticas educacionais.

Não quer dizer que o professor seja um mero transmissor mecânico, a individualidade no trabalho do mesmo também se faz presente, entretanto, a liberdade do professor transita nos marcos legislatórios que governam a educação, ou seja, é uma liberdade bastante limitada. E, ainda que limitada, tem certa autonomia. Parece confuso dizer que o trabalho do professor é limitado e, ao mesmo tempo, autônomo. Tardif e Lessard (2005, p.112) esclarecem:

[...] esse trabalho é definido por regras administrativas, mas depende igualmente, ou mais ainda, da atividade responsável e autônoma dos professores e do seu desenvolvimento com a profissão. Como muitas ocupações desse gênero, semiprofissionais, relativamente autônomas, baseadas em relações humanas e que exigem um envolvimento pessoal do trabalhador, principalmente no plano afetivo, a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e

também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades.

Ao analisarem o trabalho docente os autores lembram que ele está diretamente ligado ao humano e isso lhe imprime características muito específicas, pois não depende somente dele, mas da totalidade das relações impregnadas na sua vida e nas dos demais sujeitos implicados na docência. É um fazer que sofre pressão da família, das políticas educacionais, da administração da instituição, da organização do currículo, da comunidade escolar, e do próprio professor, cada um com indicações da “missão” e dos “deveres” do mesmo. A relação do professor com as instituições e com o todo que abarca a educação, acontece, segundo Tardif e Lessard (2005), de forma interativa. Tendo em vista que a educação é uma prática social que acontece sob as regras que englobam a educação e todos os fazeres referido a esta, não se trata de interações apenas humanas, mas de interações com todo o contexto educacional da área de atuação do professor, estrutura física, organizativa, política, familiar, sociocultural e pessoal.

A constituição da profissionalidade do professor acontece permeada por todos estes aspectos. Não é constituída apenas por ele, mas por todas as relações emergidas dentro do campo de atuação profissional, quais sejam, pessoais, políticas e socioculturais tendo em vista que estes elementos são indissociáveis em qualquer ação humana.

A constituição do trabalho do professor vai além dos muros das instituições educativas, pois todos os aspectos mencionados anteriormente têm relevância na constituição da carreira e no trabalho do professor. Além disso, “[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.38).

Segundo Huberman (1995) durante a carreira, do início ao final, o professor percorre algumas etapas apresentando oscilações de percepção, posicionamento e comportamento que, embora apresentem características distintas, denominadas pelo autor de “ciclos de vida profissional docente”, conformam um processo contínuo. Em seus estudos, Huberman (1995) encontrou sequências-tipo no desenvolvimento da carreira do professor e as classificou em etapas básicas, de acordo com os anos de carreira. Lembra o autor que estas etapas não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética: entrada na carreira (um a

três anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração; estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo.

É importante que entendamos do que se trata cada fase. Os primeiros anos de docência, após a formação do inicial do professor, são expostos pelo autor como a primeira fase da carreira. Nesta fase, o estado dos profissionais permanece na *sobrevivência* e na *descoberta*.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: tatear constante, e preocupação consigo próprio [...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade[...] (HUBERMAN, 1995, p.39).

Estes dois estados são paralelamente vividos pelos profissionais, e segundo o mesmo autor é a “descoberta” que permite aguentar a “sobrevivência”. É onde e quando o profissional vai deparar-se com as barreiras a serem transcendidas e superadas ou negadas e assimiladas, pautadas nas aspirações de entrada na carreira, nas metas que o profissional se impõe visualizando os deveres e fazeres que precisa buscar para ser o profissional que gostaria de ser.

A *fase de estabilização* é o momento de exploração das opções, é a partir da exploração que o profissional vai comprometer-se, estabilizar-se e tomar responsabilidades. Como aponta Huberman (1995) nesta fase o profissional define uma identidade profissional, sente-se mais seguro e pertencente a sua categoria, traçando uma ação pedagógica mais sólida e liberta.

A *fase da diversificação* acontece quando o professor que definiu uma identidade e ações pedagógicas de forma mais segura, passa a buscar novos desafios, a diversificar suas ações bem como os materiais pedagógicos no intuito de maximizar a eficácia da sua ação. O profissional por encontrar-se mais seguro tende a ir contra os fatores do

sistema com os quais não concorda. Segundo Huberman (1995) nesta fase os profissionais são mais dinâmicos e motivados, buscam por mais autoridade, responsabilidade e prestígio. Isto acontece também para que o profissional não se deixe cair na rotina.

A *fase de pôr-se em questão* é uma fase de balanço pessoal e profissional, onde são analisados os objetivos e ideais traçados na entrada da carreira, com o que o profissional construiu e o que conquistou ou não, tanto profissional quanto pessoalmente. O mesmo autor ressalta que esta fase acontece no 15^a ano de docência e pode ir até o 25^a, ainda explica que é quase impossível definir que todos os professores passem por esta fase, ou ainda que entrem nesta fase logo após a fase de estabilização. Isso normalmente se deve a um desencantamento com a profissão, ou com a temível caída na rotina, que leva os profissionais a reavaliarem se devem continuar na profissão, ou se devem traçar novos rumos profissionais.

A *fase da serenidade e do distanciamento* afetivo é a fase onde os profissionais de entre 45 à 55 anos alcançam a serenidade. Agem com menos energia, comparado aos anos da entrada na carreira, tem menos ambições, portanto, investem menos. É uma fase onde não se tem nada mais a provar, tem mais confianças em si mesmos e aceitam o que são e o que não são, ou o que poderiam ter sido. Os professores mantêm uma distância afetiva maior do que nos primeiros anos de docência em relação aos alunos. Isto acontece também por um distanciamento dos alunos, que reconhecem no professor jovem, um amigo ou irmão, enquanto que o professor mais velho é associado aos pais.

A *fase do conservantismo e lamentações* é marcada por uma conservação que é normalmente contrária as inovações no meio educacional. Os professores passam de serenos para conservadores. Isto pode acontecer a partir de variadas experiências: pelo comportamento dos alunos que pode não ser aquilo que o professor espera ou está habituado, pelas políticas educacionais que não vão de acordo com seus ideais, pelos professores mais jovens que são vistos como menos sérios, entre outros.

E por fim a *fase do desinvestimento* caracteriza um recuo profissional, das ambições profissionais para dar lugar a ambições mais pessoais. É a fase em que os profissionais que estão no final da carreira “passam a missão” aos professores mais jovens. Esse desinvestimento pode acontecer de forma serena, sendo este vivido pelo profissional que chegou ao fim da carreira com uma visão de cumprimento de todas as coisas. Enquanto que o desinvestimento amargo acontece pela não superação das metas não alcançadas, com um sentimento de fracasso no

lugar do sentimento de aceitação do desinvestimento sereno. (HUBERMAN, 1995)

O ciclo profissional dos professores é estruturado em sequências pelas quais estes profissionais perpassam durante a carreira. Entretanto, ainda que este ciclo seja estruturado, ancorado na tendência que os professores passariam por estas fases sequencialmente, também é relativizada a experiência do professor ao passar por estas fases. O autor percebe posicionamentos diferentes em relação às próprias ambições, negações e superações do professor, que fazem com que alguns dos profissionais não vivenciem as fases no mesmo tempo, ou com as mesmas percepções de si e de todo, ou com a mesma ação e resposta diante das problemáticas individuais e/ou coletivas, ou ainda, que não vivam todas as fases, ou na mesma ordem.

De acordo com Huberman (1995, p. 38) “O desenvolvimento de uma carreira, é assim, um processo e não uma série de acontecimentos.” Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Sendo assim, a forma como o professor vai perpassar cada estágio, sofre influência também dos objetivos traçados pelo profissional no início da carreira. E os sucessos e fracassos durante o decorrer da mesma.

Já em Tardif e Lessard (2005), a constituição da docência não é estruturada de forma sequenciada. Embora traga para a discussão aspectos experienciais, falando de professores iniciantes e experientes, mostrando as diferenças de percepções e de fazeres decorridos dos anos de experiência em relação aos anos iniciais, não define um processo linear e sequencial para a categoria dos professores. O trabalho do professor é explicado de acordo com as interações que o profissional estabelece em suas vivências, profissional ou não, e é mais fortemente constituída na relação com as pessoas e na percepção que o profissional tem dessas interações. Ressaltam ainda que, tendo a profissão do professor como seu objeto de estudo e ação, o indivíduo, não recebe dele uma resposta exata, definida, seriada, como teria um cálculo matemático. Sendo assim:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] esse tipo de objeto possui determinações

específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante, ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os trabalhados que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.35).

Além de ressaltar que a atividade do professor é uma construção social, pontua que o coração do trabalho do mesmo é a interatividade com os sujeitos embrenhados no processo educativo. No decorrer desse processo, o profissional passa por experiências diversas, e essa diversidade de experiências e a forma como o profissional viverá essas experiências interfere na constituição da própria docência.

A docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no ato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência. [...] o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial. [...] (TARDIF; LESSARD, 2005, p.46).

Além de todos os elementos suscitados anteriormente acerca da constituição do trabalho do professor, outros interferem também na percepção e atuação profissional dizem respeito ao plano de cargos e salários, condições de trabalho, material de trabalho, carga horária, quantidade de crianças no grupo, espaço físico, especializações, entre outros. São elementos que condicionam a atividade do profissional em sentido positivo ou negativo.

Entendo, assim, a profissionalidade do professor como uma construção individual e coletiva, onde todos os elementos objetivos e subjetivos, em conjunto com os sujeitos atuantes no campo de vivências do professor, interferem na sua constituição. Quero dizer que os aspectos da vida cotidiana pessoal são também elementos constitutivos e transformadores no campo profissional, bem como os aspectos do campo profissional são elementos constituintes e transformadores da vida cotidiana pessoal.

Até aqui tratamos de questões contextuais e teóricas anteriores à análise documental. Na seção que segue busco analisar os

documentos/textos selecionados para o estudo, na tentativa de compreender como os professores da Educação Infantil percebem e/ou concebem a construção de sua profissionalidade.

4. A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise dos textos considerou o corpus documental amostrado a partir de descritores definidos à priori e, também, de alguns definidos no momento da leitura por perceber a existência de relação com o tema analisado. O leitor que se debruçar sobre este estudo perceberá que alguns dos artigos que compõem a amostra não contêm no título nenhum dos descritores definidos para a composição do corpus documental. Isso se explica pelo fato de que ao fazer a leitura mais detida, percebi que discutiam a questão pautada no estudo no corpo do texto. Além disso, constatei que são poucas pesquisas que tratam do tema da profissionalidade de professoras de EI dentro do recorte temporal definido e também do recorte da produção. Sendo assim, com a intencionalidade de ampliar o espectro de artigos acerca da temática, alguns textos, mesmo sem os descritores já mencionados no título, foram selecionados.

A análise foi dividida em duas partes, cada uma delas contendo três textos da amostra que conversam entre si. Esta divisão se apresentou necessária, pois ao ler os textos percebi que três deles tinham o foco de seus estudos sobre o processo de construção da identidade profissional das professoras de EI ou na identificação dos elementos que estão imbricados nesse processo. Os demais tinham como foco o processo de construção da profissionalidade das professoras de EI. Embora a linha que separa um termo do outro seja tênue, entendi que a análise seguiria de forma mais clara sendo separada.

Todos os textos constituem resultado de pesquisas feitas com professoras em exercício na EI, e a metodologia empregada possibilitou que elas tivessem voz, fossem ouvidas. Isso pra mim era bastante importante desde o início do trabalho, pois queria muito “ouvir” as professoras. Ou seja, trabalhei com tratamento de dados secundários da pesquisa, extraí das fontes documentais os dados e reinterpretei à luz dos meus aportes teóricos.

Os seis textos amostrados e já listados no Quadro 5 foram analisados isoladamente à luz dos objetivos traçados a partir da problemática levantada, interpretados, descritos e “conversados” com os aportes teóricos que embasam este estudo, no intuito de responder às questões formuladas.

4.1 PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção faço a discrição de todos os textos. Os três primeiros artigos analisados foram apresentados na ANPED entre os anos de 2003 a 2007. Os demais textos da amostra, sendo mais dois artigos apresentados na ANPED nos anos de 2006 e 2007 e uma dissertação de mestrado, apresentada ao PPGE da UFSC no ano de 2009. Não segui a ordem cronológica exposta no Quadro 5 devido à separação por foco de pesquisa nas duas sessões de análise.

O primeiro artigo analisado foi *“As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”*”, de Marineide de Oliveira Gomes, apresentado no GT7, em 2003, na 26ª edição da Reunião anual da ANPED. (GOMES, 2003)

GOMES (2003) delimitou como foco identificar o processo de construção de identidades profissionais das educadoras, professoras e estagiárias da pequena infância. Buscou, nas profissionais atuantes em instituições de Educação Infantil, os elementos que pudessem responder como este processo ocorre, dando voz às participantes.

A metodologia usada pela pesquisadora implicou em observações das práticas, registros escritos e em vídeo, bem como em encontros de pesquisa e formação realizados, fazendo uso de documentos e narrativas a partir de entrevistas semiestruturadas e relatos autobiográficos construídos pelas professoras individualmente e socializados para o grupo participante da pesquisa. O intuito da pesquisadora era criar situações de reflexão a partir do relato e experiência do outro, entendendo esta socialização como elemento formativo e modificador da prática e gestão, do individual para o coletivo em sentido colaborativo. Além disso, houve uma partilha de concepções e pontos de vista entre as educadoras e estagiárias. As participantes da pesquisa foram seis estagiárias do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, três educadoras de uma creche assistencial e três professoras de uma pré-escola pública municipal.

No segundo artigo analisado *“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”*: *significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização*,” de autoria de Nancy Nonato de Lima Alves, apresentado ao GT7 em 2006, na 29ª Reunião Anual da ANPED (ALVES, 2006), a autora, como no primeiro texto, explora questões da identidade profissional de professoras de Educação Infantil, tendo a questão do gênero e condição feminina

identificados como elementos centrais nesse processo. A pesquisadora atentou-se para os significados da docência e os sentidos mediadores da identidade profissional buscando construir conhecimentos específicos sobre professoras de Educação Infantil, visto que o estudo nesta área ainda ocorre em pouca demanda, segundo Alves (2006). Para tanto, realizou pesquisa em 16 CMEIS³ de Goiânia e envolveu 84 pedagogas e coordenadoras das instituições todas com formação em Pedagogia e com experiência em EI com menos de cinco anos e apenas uma com 10 anos. Usou como instrumento de coleta de dados dois questionários, um com questões de múltipla escolha a fim de identificar o perfil profissional das respondentes. E outro composto por questões descritivas com o foco no trabalho das professoras.

No terceiro artigo “*A gente é muita coisa para uma pessoa só*” *desvendando identidades de “professoras” de creches*”, de autoria de Tereza Cristina Monteiro Cota, apresentado ao GT7 na Reunião Anual de 2007 da ANPED (COTA, 2007), a autora também busca entender como as identidades das professoras de EI são constituídas e quais os elementos marcadores neste processo.

Foram cinco as participantes da pesquisa, todas com mais de 11 anos de atuação na EI, este recorte foi escolhido por atuarem na área desde 1996 quando houve a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 que reconheceu a EI como primeira etapa da educação básica. As professoras participantes da pesquisa cursaram o Programa Emergencial para habilitação em nível médio - modalidade normal - do professor de Educação Infantil em exercício, de creches e pré-escolas (COTA, 2007). Apresenta discussões sobre o processo de profissionalização e a construção de identidades de educadoras de Creche. A pesquisa foi realizada a partir dos estudos da história oral e como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas abertas, enfatizando a memória das educadoras como elemento crucial nesta abordagem, as quais foram transcritas e interpretadas.

O quarto artigo analisado “*Processos de formação de professoras iniciantes*”, das autoras Maévi Anabel Nono & Maria da Graça Nicoletti Mizukami, apresentado ao GT8 em 2006, na 29ª Reunião da ANPED (NONO; MIZUKAMI, 2006), trata dos processos formativos de professoras no início da carreira na EI e nos anos iniciais do ensino fundamental. Como minha pesquisa tem foco nos professores de EI considere neste artigo apenas a parte que corresponde a este grupo. Foram quatro as participantes da pesquisa, três delas com experiência na Educação Infantil e uma com experiência apenas nos anos iniciais do

ensino fundamental. Como instrumentos de pesquisa foram usados cinco casos de ensino analisados pelas participantes a partir de um roteiro de questões abertas, além disso, as participantes também elaboraram um ³caso de ensino com base nos primeiros anos de docência. O uso deste instrumento foi escolhido pela pesquisadora por entender que são formativos e investigativos, recriam e ou estão relacionados diretamente ao contexto educacional em que as professoras estão inseridas, permite que sejam identificados os processos formativos vivenciados pelas participantes no início de suas carreiras.

No quinto artigo analisado “*A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil*”, das autoras Neusa Banhara Ambrosetti e Patrícia C. Albieri de Almeida, apresentado ao GT8 em 2007, na 30ª edição da Reunião Anual da ANPED (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007), as autoras investigaram a construção da profissionalidade de professoras de Educação Infantil buscando identificar os elementos marcadores nesse processo de tornar-se professora. A escolha do tema se deu, segundo a autora, por considerar que as referências profissionais nessa etapa da educação são pouco claras. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007). Participaram da pesquisa sete professoras de Educação Infantil que cursaram o magistério e estão cursando o curso de Pedagogia, com tempo de carreira na área entre 2 e 10 anos. Como instrumento de coleta de dados a autora utilizou a técnica de grupo focal. Entendendo que esta abordagem possibilita que os participantes vivenciem o tema, manifestem seus pontos de vista e interajam entre si produzindo e ou ressignificando conhecimentos no contexto em que estão inseridas. Os relatos iniciaram com uma história coletiva que as participantes deveriam relatar a partir da frase “*um dia na vida do professor*”. Posteriormente, a partir de uma questão problematizadora, deveriam relatar como aprenderam a ser professoras e como se tornaram o que são atualmente. Para isso contavam com um roteiro pra orientar, discutir e aprofundar o tema. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007). Os relatos, impressão, percepções e interpretações foram registrados em relatório escrito pelas pesquisadoras para posterior análise de conteúdo.

³Segundo Nono (2007) Casos de ensino são narrativas que documentam eventos escolares e que trazem detalhes suficientes para que tais eventos sejam analisados e interpretados a partir de diferentes perspectivas. São narrativas que permitem o acesso aos conhecimentos sobre o ensino envolvidos nos eventos descritos. (NONO, 2007, p. 6)

O sexto e último texto analisado foi a dissertação *“Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos.”* da autora Cristina Cardoso Rodrigues, apresentado no Programa de Pós Graduação em Educação do Curso de Pedagogia da UFSC (RODRIGUES, 2009). Nele a autora buscou analisar fatores determinantes no processo de constituição profissional de professoras de Educação Infantil que trabalhavam com a faixa etária de zero a três anos. Lançou-se nessa investigação entendendo que o profissional se constitui no processo que envolve formação inicial, atuação em campo e formação continuada. Para compreender e identificar os elementos constituidores neste processo Rodrigues (2009) escolheu como instrumento de coleta de dados entrevistas com questões fechadas, pois, em uma entrevista piloto com questões abertas sentiu necessidade de direcionar mais especificamente as perguntas para obtenção das respostas que gostaria de elucidar acerca do tema.

Compuseram a amostra desta pesquisa cinco professoras de uma mesma instituição de EI situada no bairro trindade em Florianópolis, que trabalhavam com a faixa etária de zero a cinco anos. As profissionais tinham entre 28 e 55 anos sendo uma com três anos de experiência e as demais com mais de 20 anos no cargo. Quatro tinham cursado o magistério e todas tinham o curso de Pedagogia e especialização sendo duas em EI e duas em outras áreas da educação. A autora buscou, a partir dos relatos das participantes da pesquisa, compreender como as professoras identificam sua trajetória profissional, a experiência, e como entendem a sua atuação com crianças dessa faixa etária.

4.2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como mencionado anteriormente, estes três artigos foram agrupados, pois, conversam entre si em torno do mesmo foco, o da identidade profissional. O conceito de identidade envolve uma multiplicidade de sentidos e adquire novas significações e depender do momento histórico e também da área de conhecimento. Assim, busquei o conceito de identidade em Lawn (2000) que, ao tratar da constituição da identidade dos professores da educação pública, ciente de tal polissemia, admite tratá-lo de um modo parcial, compreendendo-o “enquanto uma forma de moldar e gerir professores” (p.71). Compreendo assim, que os artigos analisados na sequência, ao tratarem da identidade profissional dos professores de Educação Infantil, estão

abordando questões que dizem, também, da profissionalidade desses professores.

Nos três artigos analisados são apresentados argumentos bastante próximos para caracterizar a identidade profissional das professoras da Educação Infantil. Gomes (2003) aprofundou-se nos aspectos processuais como um todo, dentro e fora da profissão, considerando todos os elementos imbricados na relação entre o profissional e a profissão. Sobre a identidade profissional Gomes (2003, p.2) diz que “trata-se de um processo dinâmico em que a subjetividade, a atribuição de significados e o aspecto relacional têm importância nessa construção.” Alves (2006) apresenta argumentos de concordância com o estudo de Gomes (2003) quando diz que “O perfil profissional do educador da infância abrange qualidades pessoais, atitudes, competências, habilidades, conhecimentos que devem ser desenvolvidos.” (ALVES, 2006, p.7). Cota (2007) também vai pelo mesmo viés de Gomes (2003) e Alves (2006), compreende “[...] as identidades sociais e profissionais como um processo no qual ocorrem sucessivas identificações, que se constroem e se articulam durante as trajetórias percorridas pelos sujeitos.” (COTA, 2007, p.2).

De acordo com as autoras, a identidade profissional do professor é uma construção social que se constitui a partir das trajetórias individuais, dos espaços de emprego, de formação, das relações no mercado de trabalho, das concepções sociais, da cultura profissional e das relações estabelecidas nos espaços de trabalho. Lembrando que o pessoal não se desvincula do profissional, portanto, a consciência, ação, reflexão, relação com a profissão, são elementos também construtores de identidades neste processo. (Gomes 2003; Alves 2006; Cota 2007). As constatações das autoras se assemelham às de Tardif e Lessard (2005) que identificam a identidade profissional como sendo definida a partir das significações que o profissional vai construindo nas relações com as crianças e demais sujeitos nos sistemas educativos formais e informais, como um processo que inclui aspectos também emocionais e afetivos.

Essa construção é um processo contínuo constituído por estágios e mudanças de percepção e concepções, posturas, ou seja, está sempre em movimento. Essa constatação dos estudos corrobora o que afirma Huberman (1995): a identidade profissional começa a definir-se na fase de estabilização da docência, segunda fase descrita pelo autor que também foi citado na obra de Gomes (2003). É importante ressaltar que não necessariamente o professor constrói sua identidade nesta fase após os primeiros anos de docência, ele pode demorar mais ou menos anos

para sentir-se seguro e “estabilizar” uma identidade. Depois de definida uma identidade profissional é que o professor vai adquirindo mais segurança na docência, bem como passa a diversificar (terceira fase) suas práticas de acordo com os novos saberes e bagagem de experiência vivida nos anos iniciais da carreira. Segundo Tardif e Lessard,

Trata-se de qualquer modo, de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc., portanto de teoria e de prática. (2005, p. 52).

Todas as autoras concordam com Huberman (1995) quando entendem que o processo de constituição das identidades profissionais não se inicia com o ingresso na profissão, mas é ainda anterior a ele, define-se nesse meio, e se modifica ao longo da carreira, por meio das vivências, mesmo anteriores ao ingresso na profissão.

Nóvoa (1995) explica que a identidade não é algo estático, mas um lugar de conflitos e de construção de formas de ser e estar na profissão. Além disso, é desenvolvida à medida que o professor significa e se apropria da sua história pessoal e profissional.

Nas pesquisas analisadas a questão do gênero aparece fortemente ligada à construção da identidade profissional, como identificam Gomes (2003) Alves (2006) e Cota (2007), visto que em sua grande maioria, os gestores, especialistas e técnicos em educação, professores, auxiliares que atuam nesse meio, são mulheres fortemente referenciadas na história de dedicação às atribuições domésticas e de educação dos filhos. As pesquisas realizadas constatarem que essa questão é perceptível na visão das profissionais participantes das pesquisas sobre o seu modo de sentir e agir na profissão, o que contribui para que a profissional aja conforme as atribuições maternas e das tarefas femininas atreladas ao cuidado. Nesse sentido, Alves, por exemplo, aponta que:

Em nossa investigação, constatamos entre as pedagogas a ideia de que seu trabalho docente requer, primeiro e prioritariamente, o amor às crianças e à profissão, o qual seria o principal motivador de outras atitudes profissionais.[...] No entanto, o perfil de professora da educação infantil exige características profissionalizadas, ou seja, as competências e habilidades que não são decorrentes da “natureza” feminina, mas são

construídas no processo formativo e no exercício profissional da docência.” (2006, p.7)

E ainda segundo Cota (2007, p.9),

Pode-se afirmar, sem correr o risco de generalização, que o *habitus* no campo feminino, determinado pela cultura, anuncia uma concepção de mulher professora que vai ao encontro do modelo de mãe. Nesse sentido, o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de padrões de comportamento, pensamento e gosto, que acaba por estabelecer um elo entre o coletivo e as práticas individuais.

Quer dizer que, de acordo com o resultado das pesquisas analisadas, ainda que as professoras percorram uma trajetória profissional com formação específica, as professoras das creches tem significado suas práticas, segundo a condição feminina majoritária, construída histórica e socialmente com base em qual é o papel da mulher na sociedade. Ser maternal nesse campo de atuação é a primeira identificação na construção das identidades e se faz presente e determinante na relação com todos os demais elementos, a imagem social da mulher, mãe, paciente, cuidadosa, carinhosa e amorosa, parece ser o ponto de partida para a construção da identidade profissional das professoras da EI, participantes das pesquisas relatadas nos artigos analisados.

Sobre esse entendimento Sacristán (1995, p.66) diz:

Os professores possuem, como colectivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os fatores que configuram o status do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados.

Esse *status* de acordo com Tardif e Lessard (2005) é a identidade do grupo ou do profissional, que de acordo com o resultado das pesquisas parece se definir pela condição feminina. Vejamos outro exemplo no estudo desenvolvido por Cota (2007, p.13):

[...] essas mulheres misturam os papéis e acabam construindo uma “identidade profissional” no âmbito do privado, acabando por reforçar que o cuidar é de competência da mulher, exigindo para

tal pouca (para não dizer nenhuma) qualificação profissional e oferecendo baixa remuneração. Assim, o primeiro possível traço identificado foi a atitude maternal revelada na defesa pela paciência no trabalho com as crianças e pelo sentimento de amor por elas. Essa atitude revela uma construção histórica no universo feminino [...]

Além de identificar a questão do gênero como marcador da identidade profissional das professoras, elementos, tais como, pertencimento ao grupo, questões institucionais, experiência, valorização/desvalorização profissional e formação são constituidores das identidades dessas professoras. Entretanto, estes não sobressaem à condição feminina como vocação e pressuposto de sucesso para o trabalho, na percepção das professoras que foram os sujeitos participantes das investigações relatadas nos textos analisados. Todos os demais elementos aparecem em segundo plano no que diz respeito à construção das identidades. Elas parecem ocorrer na e pela condição feminina. Até mesmo a formação, que é vista pelas profissionais como importante, não aparece como anterior à condição de mulher paciente cujo dom e vocação para este trabalho as tornam professoras.

Ou seja, na percepção das professoras o processo de construção da identidade profissional é impulsionado pelas habilidades de natureza feminina, as quais se relacionam com os demais elementos nesse processo de ser e estar na profissão.

Ainda que a formação seja citada pelas participantes das pesquisas como importante para a profissionalização da profissão, o trabalho como dom e vocação sobressai à formação, conforme estudo de Alves (2006, p. 15)

O movimento de constituição de significados de profissionalização da docência, portanto, é contraditório, pois as pedagogas expressam consciência da necessidade de formação para uma atuação profissionalizada, mas subordinam-na ao amor e à vocação. Assim, a docência em educação infantil acaba por ser reduzida ao “*amor à profissão, dedicação e o resto se aprende*” (Prof.-07). Alienação e possibilidade de emancipação se articulam reflexivamente no contraditório movimento da realidade.[...] Nas relações que cada professor estabelece com o mundo, com os outros, consigo próprio e com a profissão vão-se constituindo *guias para a ação*, assim, a docência

depende da personalidade do professor e das formas como pensa a si mesmo e ao seu trabalho. As idéias representativas do mundo, criadas no processo de atuação humana, se tornam mediadoras nas relações estabelecidas entre os homens e destes com o próprio mundo, portanto, a significação pessoal inevitavelmente é uma das mediações da docência.

Ainda, segundo a mesma autora,

Dentre as principais características que deve ter o professor de educação infantil destacaram simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranqüilidade e capacidade de acolhimento das crianças, atribuindo centralidade às qualidades pessoais bem como à afetividade nas relações educativas e profissionais. O amor e o prazer no trabalho são identificados como a principal e indispensável motivação para a busca de aprimoramento profissional, subordinando até mesmo a busca de formação e profissionalização. As pedagogas indicaram a necessidade de uma formação que propicie qualificação específica para atuar na educação infantil. No entanto, consideram que o estudo, o domínio teórico não fornece subsídios suficientes para a docência; assim, para suprir as lacunas da teoria frente à prática é preciso recorrer ao bom senso, ao senso materno e, sobretudo, à afetividade para realizar adequadamente seu trabalho[...]. (ALVES, 2006, p. 7).

Entendimento reforçado pelo estudo de Cota (2007, p.10):

O sentido que todas as trabalhadoras dão ao seu trabalho diz muito do que elas entendem como trabalho para a mulher. O trabalho que desenvolvem nas creches acaba sendo uma extensão do doméstico, ou ainda, para muitas a maternidade e o zelo são importantes para o trabalho que desenvolvem. Compreendem a atividade como algo que envolva o amor, o cuidado e a atenção às crianças, provavelmente, as condições ideais para se firmarem como professoras da infância.

Portanto, como identificado nas análises dos dados secundários da amostra desta pesquisa, as profissionais ingressam nesta carreira, se mobilizam para buscar esta profissão por alguns motivos: maior facilidade de ingresso no curso, por gostarem de criança, por possibilitar um trabalho de meio período pressupondo que terão tempo também para os afazeres domésticos, algumas se identificam com a profissão apenas após seu ingresso. Outras, ainda, se decepcionam com a entrada na carreira, com o choque inicial explicado por Huberman (1995), mas, em sua maioria ingressam na profissão por associarem o trabalho que já realizam em casa com o trabalho que desenvolverão na EI.

Assim, entendo que um dos aspectos que parece ter bastante significado no processo de constituição da profissionalidade das professoras é a condição feminina, traduzida nos estudos como o “instinto materno”, tido pelas respondentes como vocação, missão ou dom.

Além da condição feminina Gomes (2003) Alves (2006) e Cota (2007) identificaram outros elementos constituidores de identidades profissionais das professoras pesquisadas, tais como: afetividade; amor; paciência; condição sociocultural e econômica baixa; formação insuficiente sobre a especificidade da EI; sentimento de pertencimento a um grupo; desvalorização profissional a nível familiar e social; constrangimento sob as ações administrativas sem um diálogo sobre as necessidades das crianças e famílias; isolamento pessoal e profissional; falta de tempo e recursos; questões salariais, políticas e institucionais.

O que parece é que se confundem privado e social, pessoal e profissional. De modo que as práticas privadas de maternidade e cuidado, são transferidas para os ambientes profissionais, entendendo que na relação cuidar e educar, o cuidado vem antes, ou mesmo isolado na prática diária. A formação apareceu sempre em um nível secundário. Aparece como um complemento teórico para a prática que exercem, entretanto, as respondentes afirmam que não tiveram em seus cursos, formação específica para a EI, entendendo como uma formação insuficiente para subsidiar a prática. O que é contraditório é que aparece, na maioria dos relatos, a frustração pelo não reconhecimento da profissão, como se qualquer pessoa pudesse exercer a função de professora de EI. Entretanto, as próprias professoras parecem não associar a relação cuidar e educar nas suas práticas. Como esclarece Gomes (2003. p.12),

As educadoras de creche parecem se encontrar numa bifurcação de caminhos entre as dimensões

dos cuidados e da educação, priorizando o primeiro. As professoras de pré--escola parecem estar mais situadas no campo da educação, preocupadas com a preparação das crianças para o ensino formal, a escola obrigatória, despercebendo as dimensões dos cuidados. A imagem que a sociedade tem, das educadoras de crianças pequenas (na perspectiva das colaboradoras), acompanha essa mesma condição encontrada em suas reflexões, vendo-as às vezes como cuidadoras, às vezes, como professoras.

Além disso, como esclarece Cota (2007) algumas professoras não se reconhecem como professoras de Educação Infantil, reconhecem-se como cuidadoras ou educadoras por estarem no contexto da creche, ser da Educação Infantil parece ser algo diferente para elas, tem relação com o ensino escolarizado, práticas de leitura e escrita.

Por fim, constatou-se que Gomes (2003) atentou-se para como ocorre o processo de construção da identidade profissional, como já mencionado anteriormente, tal qual propõe Huberman (1995), identificando também como elemento que salta aos olhos, a questão de gênero. Alves (2006) e Cota (2007) ainda que tivessem como tema a identidade profissional, não atentaram-se para o processo que é percorrido pelas profissionais, mas em identificar os elementos que estão imersos neste processo. O que é recorrente nos textos é que as identidades são forjadas na e pela condição feminina. Não quer dizer que as autoras, nem tampouco as participantes das pesquisas desconsiderem o caráter educativo e pedagógico da Educação Infantil. Apenas, o que apareceu como forte marcador foi a falta de articulação teórico-prática no processo de constituição profissional dessas professoras.

Isto pode explicar-se pela formação vista como insuficiente pelas professoras. Ainda que a maioria tenha indicado a formação desse maneira no que diz respeito à especificidade da atuação na EI, as professoras que mostravam um entendimento mais esclarecido sobre a relação cuidar e educar e sobre os saberes necessários à docência eram aquelas com especializações ou que participam dos programas formativos das instituições. Estas também eram as que enfatizavam a formação como importante, entretanto, como já mencionado, como secundário a condição feminina, ao amor a profissão e pelas crianças.

Nos três textos as professoras e educadoras que participaram das pesquisas tiveram suas vozes ouvidas. Foi elemento primordial das pesquisas.

Nota-se, embora os três primeiros documentos não mencionem diretamente a questão da profissionalidade, há grande semelhança entre construção de identidade profissional e construção da profissionalidade docente no que corresponde aos elementos constituidores destes processos identificados nas pesquisas analisadas e relacionadas aos teóricos que embasam este TCC.

4.3 PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado na sessão anterior, procedi à análise em dois blocos. O primeiro contendo os documentos que tinham como foco questões relativas ao processo de constituição das identidades profissionais de professoras da Educação Infantil. Neste segundo apresento os textos/documentos relativos aos processos, formativos, de profissionalização ou de constituição da profissionalidade de professoras da Educação Infantil.

No estudo sobre a carreira do professor desenvolvido por Nono e Mizukami (2006, p.1) destacam:

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

Estas etapas citadas pelas autoras, Huberman (1995) denomina de ciclos. A fase que compreende a pesquisa de Nono e Mizukami (2006) é a primeira descrita pelo pesquisador, ou seja, a entrada na carreira, marcada por duas vertentes, a da descoberta e da sobrevivência. Para esse autor, a primeira é que sustenta a segunda nos anos iniciais da docência. Esta é a fase das angústias e inseguranças, assim como também é momento de excitação e entusiasmo.

Nono e Mizukami (2006, p.3), afirmam que “os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira.” Em um misto de sentimentos conflituosos, “trata-se de

uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal.” (Idem.).

Verifico que a constatação das autoras no estudo se aproxima daquelas de Huberman (1995, p.39), quando explica que a sobrevivência nesta fase é caracterizada pelo:

[...] “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante a preocupação consigo próprio, (“estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Nessa confrontação inicial Nono e Mizukami (2006) constataram que as participantes da pesquisa identificam o início da carreira de forma negativa. Os relatos falam sobre solidão, isolamento, ausência de apoio pedagógico, despreparo em relação à prática, ausência de diálogo entre o administrativo e o pedagógico, assim como falta de compartilhamento de experiência, não pertencimento ao grupo, insegurança na relação teórico-prática e desvalorização da profissão.

[...] a entrada na carreira parece marcada, nos registros das professoras, por aprendizagens diversas, pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos, por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional. (NONO; MIZUKAMI, 2006, p.9).

O que pressupõe que a descoberta que “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua própria sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39), faz com que as profissionais não desistam da mesma e sigam explorando as maneiras de ser e estar na profissão.

Neste texto, diferente dos já vistos antes, a questão do gênero como marcador de identidades profissionais de professoras de EI, da condição feminina da mulher para o trabalho com crianças de zero a seis anos não esteve presente. As autoras transcorreram sua pesquisa sem identificar nos depoimentos, relatos referentes ao fato de serem mulheres nesta profissão. O que se constatou como elementos influenciadores nos processos formativos iniciais da carreira foram:

[...] ao descrever suas trajetórias profissionais e processos formativos, procuram estabelecer relações entre as situações vividas nos anos iniciais da carreira e alguns elementos, tais como: escolarização prévia, formação inicial, exigências da prática, escola/ambiente de trabalho, políticas públicas educacionais, conhecimentos fundamentais para enfrentar os primeiros anos de ensino, fontes de aprendizagem profissional, pais e alunos, aprendizagens vividas no início na carreira, principais dificuldades, obstáculos, desafios, preocupações, dilemas e interesses encontrados na entrada na carreira. (NONO; MIZUKAMI, 2006, p.8)

Além dos elementos acima, algo que sobressaltou nos relatos das professoras foi a constatação da continuidade da formação como elemento necessário nesta profissão, elemento que se apresenta para as professoras com dificuldade no decorrer da profissão, seja por falta de tempo, apoio, investimento ou mesmo de incentivo da própria instituição sobre os processos coletivos de discussão e reflexão. Entre eles, a troca de experiências com os sujeitos do ambiente educativo contribuem de maneira considerável neste processo de tornar-se professora, entretanto, também é algo que pouco ocorre dentro das instituições.

As principiantes explicitam e discutem o caráter de continuidade da aprendizagem da profissão e a dimensão formativa da escola/ambiente de trabalho. Trechos de seus registros apontam para um reconhecimento de que a formação docente não se encerra no curso de formação inicial, mas continua acontecendo ao longo da carreira, principalmente no próprio ambiente de trabalho do professor, na troca de experiências com os

colegas e com os alunos. (NONO e MIZUKAMI 2006, p.9).

Identifiquei neste documento/texto que as profissionais parecem de fato percorrer, ao menos a fase inicial do ciclo profissional dos professores descrita por Huberman (2005). Entretanto, não foi possível identificar os processos vividos até o fim da carreira, ou como essas profissionais vão se constituindo e reconstituindo, pois, o recorte do documento analisado compreendeu apenas a primeira fase deste ciclo.

Sobre a experiência profissional, ainda que seja sobre professoras em início de carreira, foi possível constatar que a experiência do outro é elemento de reflexão sobre a sua prática, bem como essas práticas também são repensadas e reformuladas pela percepção da ação cotidiana ao longo dos anos.

Na análise feita pelas demais pesquisadoras, Ambrosetti e Almeida (2007) e Rodrigues (2009), identifiquei que não tratavam dos significados desenvolvidos pelas profissionais apenas em início de carreira. Buscaram identificar como as professoras tornaram-se professoras no decorrer de suas trajetórias para além dos anos iniciais da carreira.

Nestas pesquisas, ao abordarem sobre os motivos de escolha da profissão das professoras que participaram da pesquisa, as autoras apontam:

As professoras que se referem à intencionalidade da escolha profissional fundamentaram essa escolha no incentivo do contexto familiar, que se deve a uma visão idealizada da profissão, considerada adequada à mulher, por permitir conciliar vida pessoal e profissional. (AMBROSETTI & ALMEIDA, 2007, p.5).

E ainda,

De maneira geral as professoras escolheram o curso de Pedagogia sem experiência ou mesmo noção do que as esperaria. Apenas uma das professoras tinha uma história familiar relacionada à docência. Outra afirmou que a escolha do curso deu-se mais pela facilidade de entrar na universidade do que pelo conhecimento proporcionado pelo curso. (RODRIGUES, 2009, p.48).

As professoras se identificaram com a profissão nos cursos de formação ou pela experiência que tiveram na área, e o fato de serem mulheres não se traduziu como elemento de importância maior para o trabalho na Educação Infantil. Segundo apontam Ambrosetti e Almeida (2007), ao relatarem como aprenderam a ser professoras, as participantes destacam o papel da experiência, que para elas é fundamental.

Esta concepção de que os saberes necessários à docência também emergem da experiência, estão presentes na pesquisa de Rodrigues (2009, p. 61) quando a mesma, a partir dos relatos das participantes da pesquisa, afirma que “[...] as professoras definem seus saberes, essencialmente pela sua prática, ou seja, consideram que as ações do cotidiano, como a relação com a criança e com sua própria prática é que definem o que devem ou não saber para serem professoras.”

Constato que, nas duas últimas pesquisas, os relatos indicam a experiência profissional como o elemento primordial na constituição dos saberes constitutivos da profissionalidade. Segundo Rodrigues (2009), a profissionalidade das professoras, ou os saberes necessários à docência na percepção das professoras, são delineados a partir das necessidades indicadas pelas crianças e pelas famílias no cotidiano da creche numa relação afetiva, compromissada, intencional e de confiança. Portanto, não se trata apenas da se perceber na ação, mas de perceber as especificidades do grupo de crianças com o qual atuam, suas indicações e necessidades como elementos para a prática pedagógica. Tardif e Lessard (2005, p. 151) apontam que a docência na Educação Infantil dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo com os alunos.

A afetividade também é relatada pelas entrevistadas como pressuposto para a qualidade do trabalho. Segundo a pesquisa de Rodrigues (2009) esta precisa estar presente na relação com as crianças e as famílias no sentido de acolhê-las e passar-lhes confiança. Esta afetividade é explicada pelas professoras como uma teoria conhecida na prática e que se distingue das teorias científicas. Ainda, que as professoras tenham clara a relação cuidar e educar na EI em suas dimensões pedagógicas, não identificam a afetividade como elemento da teoria também que dizem ser científica, como parte das pesquisas já realizadas sobre as especificidades do trabalho com crianças pequenas. Isto indica aquilo que já foi constatado no relato das mesmas, que a articulação teórico-prática ocorre com defasagem.

Outro aspecto importante está relacionado às práticas rotineiras vistas como um trabalho corriqueiro e sem importância, sem intencionalidade pedagógica para a sociedade e até mesmo dentro da instituição por colegas de trabalho como um trabalho que pode ser exercido por qualquer pessoa, com ou sem formação. Isto caracteriza a desvalorização da profissão e das próprias profissionais da área.

No sentido de relacionar os saberes adquiridos na academia com a aprendizagem da prática no dia a dia e no compartilhamento de experiências com os colegas de trabalho e alunos, as entrevistadas também relatam que a troca de experiências, a formação acadêmica inicial e continuada, e o apoio pedagógico são elementos importantes no processo de constituição profissional, entretanto, ocorrem com dificuldade (quando ocorrem), e se apresentam como insuficientes. Além disso, as professoras indicam que a teoria estudada na academia não aparece como uma receita a seguir, esta pode ser para negar ou afirmar a prática na reflexão a partir do que “funciona” e o que “não funciona” no ofício.

Os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias a seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial: “o saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar (Butt *et al.*, 1988; Carter & Doyle, 1996). A afetividade também assume, aqui um lugar de destaque, pois é a partir das experiências afetivas fortes (relação com os alunos, experiências difíceis ou positivas, etc.) que o “eu-profissional” do professor (Abraham, 1984) se constrói e se atualiza. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.46).

A experiência, portanto, tem papel fundamental na constituição dos saberes da prática docente por onde a profissionalidade é expressada na ação das professoras, indicando que é a partir dela que o professor escolhe suas estratégias e aprende a ser professor, como apontam Tardif e Lessard (2005, p. 51) “[...] a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem.” Ou ainda, pode ocorrer de situações não repetitivas, mas consideráveis o bastante para que “imediatamente” se mostre necessidade de modificação. “A experiência se refere à

aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana. Ela é qualificante. Mesmo hoje, ensinar se aprende, em boa dose, ensinando.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 285).

Essa concepção de que os saberes da prática adquiridos vêm da experiência do ofício, foi identificado nas últimas pesquisas analisadas. Entretanto, compreendo que não é somente pela experiência que o professor constitui sua profissionalidade, ainda que esta apareça como forte elemento nesse processo, também outros são apontados nas pesquisas como importantes no processo de constituição da profissionalidade das professoras, sendo: a ausência ou pouca troca de experiências em sentido coletivo; baixos salários não compatíveis com todas as atribuições e carga horária da professora considerando ainda a carga horária que se estende para além da instituição (carga mental de trabalho); pouca clareza das atribuições da professora de EI por parte das políticas e pesquisas; desvalorização profissional em nível social (senso comum) frente as práticas rotineiras de cuidado como única dimensão da função da educação de crianças pequenas e sua não integração ao sentido pedagógico e educativo; dificuldade em manter um diálogo com as famílias, seja pela falta de tempo disponível para tal ação, por falta de profissionais ou ainda por professoras e famílias compartilharem da educação das crianças e muitas vezes terem concepções e compreensões diferentes em relação ao desenvolvimento da criança; a dificuldade que os cursos de formação tem em relacionar teoria e prática e esta dificuldade de estender para as instituições de EI. Portanto, além da experiência, estes elementos foram apresentados nos relatos das professoras sobre a docência na EI como dificultosos no processo de constituição de seu trabalho. As professoras julgam que são questões importantes para o delinear da sua profissionalidade, e segundo elas, são elementos necessários à ação cotidiana, entretanto, os mesmo estão sempre em conflito ou em falta nos processos formativos. Sendo assim, não se trata apenas de experiência individual ou pessoal profissional. Mas de uma experiência compartilhada.

Por lidar com ser humano e não com uma coisa inerte, o trabalho docente não se pode fundamentar exclusivamente, nem mesmo principalmente, numa ciência; ele mobilizará durante seu exercício um amplo espectro de saberes, recursos e habilidades que cobre, na verdade, várias modalidades de interação humana:

afetiva, normativa, instrumental, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 267).

Neste caso, a docência é entendida, segundo o que pontuam Tardif e Lessard (2005) a partir do modo como o trabalho é vivenciado e vai constituindo significado por ele e para ele durante a carreira. Sendo assim, a profissionalidade é traduzida a partir da docência e dos saberes adquiridos na prática docente. Para tanto, incorpora também aspectos da personalidade do professor ao mesmo tempo em que a vida pessoal também é modificada pela vida profissional, especialmente para as professoras que em seu momento de folga ainda desenvolvem atividades da sua profissão. Tardif e Lessard (2005, p. 28) explicam que o trabalho docente “[...] não é exclusivamente transformar um objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho.”.

Ou seja, a profissionalidade docente se constitui nas relações emergidas dentro do campo de atuação profissional, e carregam aspectos da vida pessoal, política, cultural e social, tendo em vista que estes elementos são indissociáveis de qualquer ação humana. Além disso, Ambrosetti e Almeida (2007) ressaltam que, a condição feminina e de constituição das instituições de EI bem como seus objetivos precisam ser consideradas, para que se entenda o processo pelo qual passam as profissionais de hoje, visto que em suma, a maioria dos professores na área da Educação Infantil são mulheres.

Os elementos identificados com maior importância para o desenvolvimento do trabalho, na pesquisa de Rodrigues (2009, p.59), são definidos essencialmente na prática.

[...] percebemos que as entrevistadas foram se constituindo como professoras de crianças pequenininhas, à medida que foram entendendo e ampliando suas práticas, foram se inserindo no universo da profissão, do cotidiano das instituições de EI, foram conhecendo as crianças e seu desenvolvimento e principalmente aprendendo com lidar com as dificuldades e percalços que encontraram no caminho. Constatamos, a partir das entrevistas, que as professoras defendem a formação, que indicam que a mesma deve ser repensada e melhorada, mas o que as define professoras é realmente a ação que exercem, a sua profissionalidade inculcada em todas as ações que sustentam o seu trabalho pedagógico.

Também Ambrosetti e Almeida referendam esse entendimento das professoras na pesquisa que desenvolveram afirmando:

Os dados mostram que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as práticas possam ser discutidas e partilhadas. (2007, p.14)

Identificamos nestes três últimos textos que as professoras significam suas práticas e sua profissionalidade a partir do compromisso moral da educação das crianças, visando possibilitar desenvolvimento pleno de acordo com as suas necessidades.

Os elementos considerados importantes para o processo de construção da profissionalidade das professoras são percebidos por elas no decorrer de suas carreiras, identificados no cotidiano das instituições a partir das relações que se estabelecem no ofício. Os elementos relatados como mais importantes para o processo de tornar-se professora são articulados à formação, diálogo e relação teórico prática. Um outro elemento que se destaca é a questão da desvalorização da profissão. Que para as professoras é concebido pelo senso comum de forma equivocada e sem conhecimento. Sentem-se feridas por essa desvalorização, entretanto, se reconhecem como professoras imbuídas de educar as crianças sobre as especificidades da EI que por se tratar de um trabalho permeado pela sutileza, pode parecer corriqueiro e sem intenção pedagógica. Sentem-se orgulhosas de trabalharem na primeira etapa da educação básica possibilitando os contatos iniciais dessa criança com a sociedade e suas manifestações. Portanto, sabem o lugar de importância que ocupam e se sentem satisfeitas com isso, apenas lamentam que a sociedade não às compreenda como de fato são.

A maioria das professoras têm uma formação mais ampla sobre a especificidade da Educação Infantil tendo feito especializações e buscado por formação continuada sempre que podem. Além disso, as professoras se preocupam com as questões teóricas que explicam como a criança se desenvolve em determinadas fases, articulando os saberes adquiridos na formação com a afetividade que julgam necessárias à sua atuação junto às crianças.

Por outro lado, as professoras entrevistadas no primeiro bloco de textos entendem que são “mais” do que apenas reproduzir práticas de

cuidado, falam sobre muitas pessoas acharem que qualquer pessoa pode realizar este trabalho. Entretanto, confundem suas atuações pela desvalorização da profissão, muitas nem mesmo se reconhecem como professoras, mas como cuidadoras e essa questão repercute diretamente na forma como atuam com as crianças.

Não posso afirmar que essencialmente estas professoras que significam seu trabalho pela condição feminina estejam alienadas pelo pensamento social do senso comum sobre as atribuições da mulher, internalizando concepções exteriores a elas e a formação profissional que tiveram, entretanto, me pareceu que estão bastante orientadas por esse entendimento.

A experiência foi identificada também em todas as entrevistas como meio pelo qual as profissionais vão aprendendo a serem professoras, e neste aprendizado vão adquirindo novos saberes, significando e ressignificando conhecimentos, concepções e práticas. Portanto, a experiência é elemento fundamental no processo de constituição da profissionalidade docente. Sobre isso Sacristán (1995, p.78) esclarece que,

Uma acepção clássica e muito divulgada no ensino consiste em entendê-lo como um *ofício* que se apoia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no “saber fazer” dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e colectiva, que só ocasionalmente é codificada. Supõe-se que a própria prática pode dar origem saber regulador da mesma. Esta acepção remete para a ideia que os professores são “artesãos”, dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que lhes pertence. É uma forma de legitimar um estatuto de profissionalidade.

Na voz das professoras foi possível também identificar que elas se encontram nas fases apontadas por Hubermann (1992) de Entrada na carreira (primeira fase) onde o professor está mais inseguro e se depara com os desafios e maiores dificuldades na profissão; Estabilização (segunda fase) onde o professor passa a definir uma identidade, se compromete e se sente mais seguro; Diversificação (terceira fase) onde o professor passa a testar novas abordagens educativas; pôr-se em questão (quarta fase) onde o professor reflete sobre seus objetivos iniciais e sobre o que conquistou e o que pode fazer com isso.. Entretanto, as fases finais descritas por Hubermann (1992) não foram

identificadas nos relatos das professoras, mesmo nas professoras em final da carreira, onde o mesmo autor diz que pode haver a passagem pela fase de desinvestimento, ou distanciamento afetivo, não foi o que ocorreu com as professoras da pesquisa. A maioria delas parecem se encontrar na fase de pôr-se em questão sem intenções de desistir da carreira, mas de adquirirem mais conhecimentos para atribuir mais qualidade ao trabalho que realizam. Onde refletem sobre suas práticas e sobre o próprio sistema educativo. Entretanto, com reflexões diferentes, e com tempos de carreira e idade diferentes. Quer dizer que, como pontua o autor já citado todas as professoras não necessariamente passam por todas as fases, ou que passem com as mesmas concepções ou ainda que pulem de uma fase para outra, ou fiquem muito tempo na mesma fase. Suas trajetórias são diferenciadas pela forma como se identificam, atuam e pelo contexto em que estão inseridas.

Os seis textos analisados diferem em alguns momentos sobre quais são os elementos imbricados no processo de constituição das identidades e da profissionalidade docente. Identifiquei que as professoras relatam as mesmas dificuldades relacionadas à formação inicial, continuada, articulação teórico prática, troca de experiências, diálogo, entre outros já citados anteriormente como elementos influenciadores na definição da sua constituição da profissionalidade ainda que umas tenham mais conhecimento que outras, todas julgam estes aspectos como insuficientes.

Entendo que, a partir dos elementos que aparecem como dificultosos nos processos de tornar-se professora que o encadeamento e reflexão entre o que é imposto pelos contextos preestabelecidos e entre o que o professor poderá adaptar a sua prática ocorre, entretanto, não de forma satisfatória como as professoras gostariam. Aparecem nos relatos de todas as professoras das entrevistas as relações conflituosas entre a instituição, a organização administrativa, as políticas e sua ação, que são vivenciadas no decorrer da carreira, bem como a mudança de concepções e práticas ao adquirirem ao longo dos anos mais experiência na profissão. Ou seja a “[...] identidade profissional é definida pelo papel que exerce e o *status* que possui na organização do trabalho.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.43).

Como mencionei na primeira sessão de análise, foi bastante dificultoso encontrar uma diferenciação entre o processo de identidade profissional e profissionalidade docente. Ambos parecem se igualar no que se refere ao desenvolvimento profissional. Percebo esta semelhança principalmente em Gomes (2003), pois, embasou seus estudos pelo que parece ser a mesma linha de acontecimentos da carreira profissional

descritas por Hubermann (1995). Ambas as definições (profissionalidade docente e identidade profissional) parecem ser constituídas no mesmo processo. A mesma autora transcorre sobre as fases que o profissional passa enquanto vai definindo uma identidade no campo de atuação: fase de adesão, consolidação e envelhecimento, concordando com as fases da trajetória da carreira descritas por Huberman (1995), no entanto, de maneira mais resumida e simplificada. Essas fases são expostas por Huberman (1995) como o ciclo profissional da carreira do professor. Além disso, a profissionalidade docente corresponde aos saberes específicos da prática do professor, ainda que tenham como elemento constituidor as vivenciais pessoais, o conjunto de saberes é desenvolvido na prática. Sem docência não existe profissionalidade. Bem como a identidade profissional não se constitui isolada da docência, pois é desenvolvida, significada e ressignificada no decorrer da carreira, constituindo assim a profissionalidade docente.

Parece confuso, entretanto, entendo que ainda que sejam explicitadas com descritores diferentes (identidade profissional e profissionalidade docente) parecem fazer parte ou constituir o mesmo processo, ou seja, o processo em que o professor percorre aprende, reflete, modifica, e dá novos significados à ação, a partir das vivências da vida profissional, pessoal, cultural, social, política, financeira, contexto educacional, etc, conforme pontuam também os aportes teóricos sobre os quais me debrucei. Ou seja, a identidade profissional é constituída e constituinte do processo de profissionalidade docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher o tema da constituição da profissionalidade das professoras de Educação Infantil percorri um processo entre as minhas idealizações iniciais e algumas questões que me fizeram alterar um pouco os caminhos da realização da pesquisa como já mencionei anteriormente. Ainda que não tenha sido possível realizar uma pesquisa empírica como abordagem que acredito, porque contribuiria de forma mais acentuada para as pesquisas na área da profissão do professor, julgo que, por meio da análise das pesquisas empíricas existentes dentro do meu recorte temporal e regional pude trilhar um caminho de respostas, ainda iniciais, sobre os elementos e processos envolvidos na constituição da profissionalidade do professor e, mais especialmente, das professoras de Educação Infantil.

Descobri que estudos sobre a constituição da profissionalidade das professoras de Educação Infantil ainda são poucos. Naqueles estudados percebi que as professoras se identificam de maneiras diferentes na profissão, atribuem ao lugar que ocupam significações diferentes, bem como tem concepções diferentes de como se tornaram professoras e quais os elementos que as fizeram o que são. Esta percepção se acentuou na comparação entre as duas sessões de análise.

A primeira parte abordando questões da profissionalidade na constituição da identidade profissional das professoras de IE e, na segunda, abordando mais diretamente a questão investigada. Percebi que os termos identidade profissional e profissionalidade docente parecem se apresentar como semelhantes no que se refere ao desenvolvimento da carreira profissional. Sinalizam os mesmos processos pelos quais os professores passam e pelos quais significam sua ação. Entretanto, conforme os teóricos que embasam esta pesquisa, foi possível identificar que todas as professoras têm formas diversificadas de estar e ser na profissão, e isto se explica por alguns elementos emergidos das pesquisas estudadas. Tais como formação, contexto social, cultural e econômico, formação continuada, idade, experiência, incentivo, desvalorização da profissão, entre outros.

Enquanto que as participantes das pesquisas analisadas no primeiro bloco de textos consideram que constituem suas identidades e fundamentam seu trabalho pela condição feminina e pelas práticas assistenciais, as participantes das pesquisas analisadas no segundo bloco de textos fundamentam seu trabalho no compromisso moral da educação, articulando suas práticas à concepção da relação cuidar e educar e dando destaque especial à formação. Além disso, afirmam que

a intencionalidade do seu trabalho se circunscreve em ajudar as crianças a se desenvolverem a partir das necessidades e especificidades observadas.

Algumas pistas evidenciam as razões pelas quais esta diferença tão aparente foi identificada. Nos primeiros textos as participantes eram de contextos socioeconômicos menos favorecidos, relacionavam a profissão com uma ocupação que se pautava na vida privada familiar. Além disso, a maioria não tinha especialização. Diferente das entrevistadas nas pesquisas do segundo bloco de textos onde todas tinham especializações na área da EI ou em outras áreas da educação.

Porém, pareceu-me que o fator formação (inicial ou continuada) é extremamente importante na constituição da profissionalidade docente e na maneira pela qual as professoras significam sua profissão. Todas as professoras, mesmo as mais instruídas apontam a formação como essencial, ainda que esta apareça no caso das professoras da primeira sessão de análise em posição secundária à condição feminina e o trabalho como extensão da vida privada, compreendem a importância da formação que julgam insuficiente. As professoras da segunda sessão entendem que a formação caminha junto com sua prática, e dessa forma é possível relacionar teoria e prática de maneira mais esclarecida. Ainda assim, também concordam que a formação ainda é insuficiente, que a troca de experiência nos contextos educativos ocorre com dificuldade e sem incentivos pelas partes administrativas e organizacionais.

A experiência foi identificada também em todas as entrevistas como meio pelo qual as profissionais vão aprendendo a serem professoras e, neste aprendizado, vão adquirindo novos saberes, significando e ressignificando conhecimentos, concepções e práticas. Portanto, na percepção das professoras participantes das pesquisas a experiência é elemento fundamental no processo de constituição da profissionalidade docente. Ou seja, a trajetória profissional é também elemento constituidor da profissionalidade, é a partir do trilhar desta trajetória, que se inicia ainda antes da entrada na profissão, podendo considerar até mesmo experiências adquiridas na escolarização básica que os demais elementos identificados como constituidores no processo de constituição da profissionalidade foram sendo percebidos pelas participantes e se tornaram elementos fundamentais na carreira profissional.

Entre eles, o que parece ser especificidade da EI e é permeado por todos os demais elementos é a dimensão afetiva na atuação e a sutileza do trabalho. Outros são apontados como dificuldade nesse processo, tais como: a ausência ou pouca troca de experiências em

sentido coletivo; baixos salários não compatíveis com todas as atribuições e carga horária da professora considerando ainda a carga horária que se estende para além da instituição (carga mental de trabalho) e física; pouca clareza das atribuições da professora de EI por parte das políticas e pesquisas; desvalorização profissional em nível social (senso comum) frente às práticas rotineiras de cuidado como única dimensão da função da educação de crianças pequenas e sua não integração ao sentido pedagógico e educativo; dificuldade em manter um diálogo com as famílias, seja pela falta de tempo disponível para tal ação, por falta de profissionais ou ainda por professoras e famílias compartilharem da educação das crianças e muitas vezes terem concepções e compreensões diferentes em relação ao desenvolvimento da criança; a dificuldade que os cursos de formação tem em relacionar teoria e prática e esta dificuldade de estender para as instituições de EI. Estes elementos considerados importantes para o processo de construção da profissionalidade das professoras são percebidos por elas no decorrer de suas carreiras identificadas no cotidiano das instituições a partir das relações que se estabelecem no ofício, ou seja, a partir da experiência na função. Portanto, na percepção das participantes das pesquisas a experiência é elemento fundamental no processo de tornar-se professora.

De modo geral identifiquei a partir dos relatos das entrevistadas que a profissionalidade é traduzida a partir da docência e dos saberes adquiridos na prática; emerge do campo de atuação profissional nas suas relações conflituosas e carrega aspectos da vida pessoal, política, cultural e social, tendo em vista que estes elementos são indissociáveis de qualquer ação humana.

Penso que consegui responder de forma satisfatória as questões levantadas para a realização desta pesquisa, e para mim, na condição de profissional desta área, encontro elementos fundamentais a serem considerados e refletidos para minha prática futura. Por outro lado, muitos outros questionamentos sobre a profissão do professor de EI e sobre a própria EI, considerando que ambos estão ainda em construção em busca de uma “definição”, foram suscitados. Talvez iluminem novas pesquisas.

Refletindo sobre os dados de análise e as inferências realizadas a partir dos aportes teóricos, foi possível compreender qual o papel da atuação profissional na constituição da profissionalidade de professoras de Educação Infantil, pergunta geradora desta pesquisa. Assim como também consegui contemplar os objetivos traçados.

Encontrei na literatura existente sobre a constituição da profissionalidade docente fundamentos esclarecedores sobre este

processo que me possibilitaram inferir os elementos de análise identificados na produção científica que compôs minha amostra de pesquisa. Também foi possível identificar em que medida a trajetória profissional das professoras é considerada como elemento constituidor da profissionalidade e demais elementos, e ainda constatar que todas as pesquisas da amostra deste estudo deram voz às professoras, e a partir dos relatos foi possível identificar os elementos constituidores das suas profissionalidades.

Este processo inicial de me tornar pesquisadora com certeza contribuiu largamente para o próprio processo de constituição da minha profissionalidade, que hoje se apresenta com mais clareza, mas, com um longo e amplo caminho ainda a percorrer.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização” **In: 29ª reunião anual da ANPED**. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu-MG, 2006. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. (CD-Rom).

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil **In: 30ª reunião anual da ANPED**. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu-MG, 2007. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. (CD-Rom).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995. (série prática pedagógica)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2009. Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: Políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez.

2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>> Acesso em: 10 out. 2015

CELLARD, André. A análise documental. In. POUPART, Jean et all. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. “A gente é muita coisa para uma pessoa só” desvendando identidades de “professoras” de creches. In: **30ª reunião anual da ANPED**. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG das, 2007. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. (CD-Rom).

_____. Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi **Barbosa. Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. –5. Ed.- São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. “As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”. In: **26ª reunião anual da ANPED**. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas-MG, 2003. Anais da **26ª** Reunião Anual da ANPED. (CD-Rom).

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA A. (Org.). **Vida de Professores**. 2ª edição: Porto Editora. Portugal, 1995, p. 31 - 61.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira; FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de; NASCIMENTO, Ivany Pinto do; COELHO,

Wilma de Nazaré Baía. Caminhos da Formação e Profissionalização Docente no Brasil: Desafios e Perspectivas na Contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.09-23, jan./jun.2012.

KRAMER, SONIA. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR. As primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil. In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, no. 14, p.5-18, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Educa, Lisboa, 2000.

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

MELO, S.D.G. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes In: **29ª reunião anual da ANPED**. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu-MG, 2006. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. (CD-Rom).

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. In: _____. (Org) **Vida de Professores**. 2 ed. Porto: Porto editora, 1995.

NÓVOA A. (Org.). *Profissão Professor*. 2ª edição: Porto Editora. Portugal, 1995.

OLIVEIRA, Marta Khol de. *Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RODRIGUES, Cristina Cardoso. *Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos*. Florianópolis, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

SACRISTÁN, Gimeno J. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA A. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª edição: Porto Editora. Portugal, 1995.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. *Profissionalização docente*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Do projeto ao relatório de pesquisa*. UNESP, s/n, s/d, p. 1-18.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.