UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW

CRISTIANE RODRIGUES MENDES

SABERES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE DOM AQUINO/MT

CRISTIANE RODRIGUES MENDES

SABERES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE DOM AQUINO/MT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm.

M538s Mendes, Cristiane Rodrigues

Saberes que constituem a identidade docente na educação infantil : perspectiva de professoras da rede pública de Dom Aquino –MT / Cristiane Rodrigues Mendes. – 2021.

85 f.

Dissertação (mestrado) — Universidade Regional Integrada — URI Câmpus de Frederico Westphalen - RS, 2021.

"Orientação: Profa Dra Jordana Wruck Timm"

1. Formação de professores 2. Identidade docente 3. Educação infantil I. Título

C.D.U.: 371.13

Catalogação na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278

CRISTIANE RODRIGUES MENDES

SABERES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE DOM AQUINO/MT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões — URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Frederico Westphalen, 13 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm – Orientadora
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – UR Câmpus de Frederico Westphalen
Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – UR
Câmpus de Frederico Westphalen
Profa. Dra. Hildegard Susana Jung
Instituição: Universidade La Salle – UNILASALLE

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Reitoria

Reitor: Pref. Dr. Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Neusa Maria John

Scheid

Pró-Reitor de Administração: Prof. Me. Nestor Henrique De Césaro

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan. Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.

Diretor Administrativo: Prof. Dr. Ezequiel Plinio Albarello.

Departamento/Curso

Departam. de Ciências Humanas – Chefia: Profa. Me. Maria Cristina Gubiani Aita. Curso de Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

Mestranda

Cristiane Rodrigues Mendes

Sem a direção dada por Deus, a conclusão desta dissertação não seria possível. Por isso, primeiramente, com muita gratidão no coração, dedico esta pesquisa a Deus, o maior orientador da minha vida. Dedico também a minha família e amigos pelo apoio incondicional que me deram e, especialmente, ao meu esposo por sua compreensão, incentivo e apoio durante a realização deste mestrado.

AGRADEÇO

Agradeço a Deus que me amou, escolheu e me capacitou.

Agradeço a todos/as os/as professores/as que influenciaram e contribuíram na minha trajetória.

Em especial, agradeço à professora Dra. Jordana Wruck Timm, minha orientadora, com quem compartilhei minhas dúvidas e angústias a respeito do tema.

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

A dissertação versa sobre a temática da identidade e dos saberes docentes no contexto da educação infantil e objetiva, a partir da perspectiva de profissionais que atuam nesse contexto, explorar que saberes constituem a identidade docente das professoras que atuam na educação infantil das escolas da rede pública no município de Dom Aquino/MT. Também objetivou-se conhecer o movimento de construção da identidade docente; refletir sobre a formação docente na perspectiva da construção da identidade docente; problematizar os saberes que, na perspectiva das professoras da educação infantil das escolas da rede pública no município de Dom Aquino/MT, constituem sua identidade docente. Com delineamento qualitativo, a pesquisa foi desenvolvida com 12 professoras da rede pública (estadual e municipal), que trabalham com os primeiros anos da Educação Infantil. Para a coleta de dados foi aplicado como instrumento o questionário, com linguagem simples e dividida em dois momentos, sendo o primeiro deles com o intuito de fazer um levantamento de dados sociodemográficos das participantes da pesquisa; e o segundo com questões direcionadas aos objetivos da dissertação. Conclui-se que, ao tentar dar visibilidade aos saberes que as professoras -que atuam na Educação Infantil das escolas da rede pública do município do Dom Aquino/MT- julgam constituir as suas identidades enquanto profissionais no referido contexto, de um modo geral, emergem três saberes, a conhecer: os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência.

Palavras-chave: Identidade docente. Saberes docentes. Formação de professores. Educação Infantil.

ABSTRACT

The dissertation deals with the theme of identity and teacher knowledge in the context of early childhood education and aims, from the perspective of professionals who work in this context, to explore that independent knowledge is the teacher identity of teachers who work in early childhood education in public schools in any municipality of Dom Aguino/Mt. It was also aimed to know the movement of construction of teacher identity; reflect on teacher education from the perspective of building the teacher's identity; problematize the knowledge that, from the perspective of early childhood education teachers in public schools in the city of Dom Aquino/MT, their teaching identity. With a qualitative design, a survey was developed with 12 public school teachers (state and municipal), who work with the early years of Early Childhood Education. For data collection, it was applied as a questionnaire instrument, with simple language and divided into two moments, the first one with the purpose of surveying the sociodemographic data of the research participants; and the second with questions directed to the dissertation objectives. It is concluded that, in trying to give visibility to the knowledge that the teachers -who work in Early Childhood Education in public schools in the municipality of Dom Aquino/MT- believe to constitute their identities as professionals in that context, in general, emerge three knowledges, knowing: knowledge knowledge, pedagogical knowledge and experience knowledge.

Key words: Teacher identity. Teaching knowledge. Teacher training. Child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dissertações	e tese	s do	catálogo	da	Coordenação	de	
	Aperfeiçoamen	to de F	essoal	de Nível	Supe	erior (CAPES) e	da	
	Biblioteca Digita	al Brasi	leira de	e Teses e	Disse	rtações (BDTD))	21
	•						,	
Quadro 2 –	Questionário							57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CF – Constituição Federal de 1988.

CNE – Conselho Nacional de educação.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil.

DM – Dissertação de Mestrado

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPP - Projeto Político Pedagógico

TD – Tese de Doutorado

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	JUSTIFICATIVA E CONTEXTO DA PESQUISA	17
2	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE, SABERES E FORMAÇÃO	26
2.1	E FORMAÇÃOIDENTIDADE DOCENTE	26
2.2	SABERES DOCENTES	33
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA DA DOCÊNCIA	42
3	CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	49
3.1	DELINEAMENTO	49
3.2	PARTICIPANTES	50
3.2.1	Critérios de inclusão	51
3.3	INSTRUMENTO DE PESQUISA	55 50
3.4	PROCEDIMENTOS	58
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICES	82
	ANEXOS	83

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é, antes de tudo, todo tipo de ações realizadas para produzir e desenvolver o conhecimento. A pesquisa consiste em um trabalho racional, organizado e disciplinado, para estudar e compreender. Eleva o nível do pensamento, aprofundado pela reflexão e crítica, explorando o raciocínio, a intuição e a experiência das áreas desconhecidas e conhecidas do nosso universo.

A pesquisa tem como função primordial a formulação de novas questões e a produção de novos conhecimentos; ajuda a criar o futuro ou a marcar o progresso de todas as áreas do conhecimento, bem como a disseminar e compartilhar esses avanços com a população. É uma forma de treinar as pessoas para descobrir o mundo e compreender o mesmo, e, também, é uma fonte de inovações tecnológicas e sociais.

Na educação, os desafios da pesquisa são constantes, pois propõe uma reflexão em torno das contribuições e dos limites das pesquisas científicas no campo das ciências da educação e, em particular, aquelas que se referem às práticas pedagógicas. Para Demo (2006), é notória a importância da pesquisa na educação, no processo emancipatório do cidadão. Apesar dos limites conhecidos da educação, é substancial seu poder de transformação, que leva ao surgimento de um cidadão consciente e participativo de sua sociedade.

Assim, nesta pesquisa abordei os saberes que constituem a identidade das professoras da Educação Infantil das escolas da rede pública de Dom Aquino/MT. Para tanto, busquei dirigir para às especificidades identitárias das professoras que atuam na Educação Infantil, visando contribuir para o avanço nas discussões vigentes sobre quais saberes constituem a identidade dos professores da Educação Infantil.

Cruz (2012) indica que refletir sobre a questão da identidade vai muito além dos dados registrados em um papel, no qual consta nome, data de nascimento e outros números que caracterizam uma pessoa enquanto cidadão. Já citado por essa autora, conforme Ciampa (2004), quando somos indagadas/os sobre quem somos, pensamos imediatamente em respostas que nos descrevem de forma geral, de maneira que se diria a qualquer pessoa quando questionada, no entanto, tal resposta não nos permite realmente conhecer o indivíduo.

Por esse mesmo viés, Dubar (2005, apud CRUZ, 2012) também já afirmava existir duas identidades, sendo elas a identidade individual e a coletiva. Para o autor,

a identidade individual se trata de uma construção interna, enquanto a identidade coletiva é desenvolvida por meio das relações externas estabelecidas entre o indivíduo constituindo a relação de sujeito/sociedade. O autor relata ainda, que a identidade não é algo dado, mas construído, reconstruído, mantido em relação dinâmica. Inclusive em sua definição se encontram diversas dificuldades para estabelecer um termo único, já que se acredita que a identidade é criada com base na realidade de cada indivíduo, portanto de forma individual.

Para abordar a identidade do professor ao trabalhar com crianças pequenas é importante entender e definir quem são essas crianças, ou como de ne Barbosa (2010a), quem são esses bebês. Para ela:

Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Nos últimos anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010a, p. 2).

O que antes era visto como incapacidade, fragilidade e/ou imaturidade, agora é compreendido como fase de vida e passa a ter maior respeito e maior cuidado para se trabalhar com tal etapa, buscando respeitar a individualidade de cada um. Individualidade esta que também é marcada por contextos históricos, políticos, sociais e tecnológicos. O trabalho com as crianças pequenas/bebês de hoje, não é e nem seria o mesmo que o trabalho desenvolvido com essa faixa etária a anos atrás. Além do reconhecimento e cuidado para com a criança pequena, a mesma começou a conquistar espaço no contexto educacional, conforme Barbosa (2010a, p. 2-3):

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem as escolas infantis como instituições abertas às famílias e à comunidade, como um local que oferece a efetivação de um direito social de todas as famílias e que tem por objetivo garantir bem-estar a todos. Nesse sentido, esses estabelecimentos educacionais têm como foco a

criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada. Torna-se, assim, um espaço de vida coletiva onde, diferentemente do ambiente doméstico, os bebês convivem com um grupo de crianças pequenas. Nesse lugar, junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de adultos especializados, as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas.

Nesse sentido da legislação vigente para essa faixa etária, Noleto (2018, p. 9) – ao prefaciar a publicação "Panorama das políticas de educação infantil no Brasil", de autoria de Abuchaim (2018), representando a UNESCO no Brasil—, defende que a essa etapa educacional passou a ser reconhecida e ter sua importância percebida ao oferecer uma base fundamental ao processo de aprendizagem. Para ela, a educação infantil vai além do que meramente um cuidado inicial que prepara à criança para a transição para a escolaridade formal. Ela ainda indica que "A perspectiva contemporânea reforça a importância do desenvolvimento global da criança (desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional) para construir uma base sólida e ampla, que prepare as crianças pequenas para a aprendizagem ao longo da vida".

Nesse panorama, cujo prefácio foi citado, Abuchaim (2018, p. 15) infere que "A educação infantil também figura como um direito dos pais trabalhadores urbanos e rurais à assistência gratuita aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas", direito esse que, conforme a autora, foi reafirmado, posteriormente, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-n. 9.394/BRASIL, 1996) aparece, ao longo do texto, diversas referências específicas para a etapa da Educação Infantil, sendo que a mesma estabelece, de forma incisiva, o vínculo entre à educação e o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, desta forma contribuindo, conforme o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI), "com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais" (BRASIL, 1998, p. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil. Contribuindo dessa forma, com as

políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

É fundamental destacar que todas as instituições de educação infantil, de qualquer dependência administrativa, estão inseridas no respectivo sistema de ensino e devem contar com docentes com formação requerida por lei. Essa rede possui os seguintes tipos de unidades: particular (com fins lucrativos), comunitária, filantrópica e confessional (sem fins lucrativos) ¹.

Diante do exposto, o modo de pensar, refletir e "[...] compreender a criança, o ensino, as práticas, as significações atribuídas a educação infantil, passou a ter uma nova configuração [...]" para os docentes desta etapa educacional, bem como, o fazer, as ações, as concepções, o ser, a visão de educação, a reflexão sobre as práticas, a definição, "[...] entre outras características que compõe a identidade profissional foram e estão sendo mudadas" (CRUZ, 2012, p. 10). Nesse sentido, abordar a docência na educação infantil, requer a compreensão de saberes e especificidades específicas para trabalhar com esse nível de ensino e com essa faixa etária, o que foi justamente a temática da pesquisa aqui realizada.

Nesse sentido, com vistas a responder ao problema de pesquisa: "Que saberes constituem a identidade docente das professoras que atuam na Educação Infantil das escolas da rede pública no município de Dom Aquino/MT?", a presente dissertação objetivou explorar que saberes constituem a identidade docente das professoras que atuam na educação infantil das escolas da rede pública no município de Dom Aquino/MT.

Além deste objetivo geral, também objetivei conhecer o movimento de construção da identidade docente; refletir sobre a formação docente na perspectiva da construção da identidade docente; problematizar os saberes que, na perspectiva

¹ Instituições comunitárias: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, art. 20, inciso II); instituições confessionais: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior (LDB, art. 20, inciso III); instituições filantrópicas: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas) (BRASIL. MEC, 2009c, p. 12).

das professoras da educação infantil das escolas da rede pública no município de Dom Aquino/MT, constituem sua identidade docente. Para apresentar o resultado da pesquisa realizada, a dissertação, além das breves palavras introdutórias aqui expressas, esse primeiro capítulo ainda traz a justificativa e o contexto da pesquisa, na qual apresento também o estado do conhecimento.

Além desse primeiro capítulo, a dissertação está subdividida em outras quatro partes, além das referências, apêndices e anexos. Então, afora desse momento introdutório, o segundo capítulo versa sobre o referencial teórico adotado, no qual faço a definição e delimitação de conceitos pertinentes a pesquisa, entre eles: a identidade e identidade docente, os saberes, a formação de professores e a legislação atinente a educação infantil. No capítulo seguinte abordo as concepções e os caminhos metodológicos percorridos; no quarto capítulo faço a análise e a discussão dos resultados e, no quinto, teço as considerações finais.

1.1 JUSTIFICATIVA E CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa explora as percepções da identidade profissional no setor de educação na primeira infância. A formação da identidade é vista como um processo contínuo de integração em que esses fatores emergem como fortes influências mediadoras na determinação dos tipos e estabilidade relativa ou não da formação da identidade dos professores. Tornar-se professor é um processo complexo e a fase inicial da carreira é difícil de navegar.

As descrições desta fase geralmente incorporam os primeiros anos de progresso em direção à prática de ensino eficiente, mas também são caracterizados por uma série de experiências de sala de aula não familiares e diversas que desafiam os professores em várias frentes. A formação profissional não se baseia somente na formação inicial recebida na Graduação, mas esta deve ser desenvolvida por toda a carreira docente através da formação continuada comprometida com a prática diferenciada.

A Educação Infantil, compreendendo o atendimento às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, como parte constitutiva da educação básica, tem se tornado, cada vez mais, um desafio a ser enfrentado pelo Estado como um todo e pelos gestores municipais, especialmente. A investigação aqui proposta propõe o estudo da etapa.

Os vários desafios que se colocam para o atendimento a essa etapa da educação básica, —entre eles: formação contínua, salas (super)lotadas, falta de biblioteca, falta de laboratório de informática e de pesquisa, sala da leitura, quadra coberta, etc.—, sendo de responsabilidade primeira dos municípios, que na maioria das vezes deixa a desejar, considerando que essa etapa é a base do ensino, considerada primordial na vida da criança. Assim, a indagação que norteia frente a esses desafios, é como o profissional deve atuar na Educação Infantil e em que condições ele deverá trabalhar e como deve ser formado? Pois, vê-se que a formação dos professores nessa etapa necessita de saberes que identificam sua identidade, e assim, o que instiga essa investigação são, justamente, os saberes científicos que essas professoras, participantes da pesquisa, trazem dentro de si.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que a Educação Infantil, abrangendo o atendimento em creches e pré-escolas, foi incluída ao sistema escolar como primeira etapa da Educação Básica. Tal inclusão representou uma mudança radical na compreensão do atendimento à infância, que passou a ser caracterizado como educacional, devendo, portanto, seguir as diretrizes e normas da educação. Essa mesma Lei estabeleceu o prazo de três anos, a partir de sua publicação, para que as creches e pré-escolas se integrassem ao sistema de ensino. A leitura desse documento proporcionou o recorte e abrangeu o conhecimento sobre o tema da pesquisa, e enriqueceu para a definição das palavras chaves da pesquisa que ficaram organizados da seguinte forma: Identidades docentes; Saberes docentes; Educação Infantil; Formação docente.

Apresentado este breve panorama, a justificativa aqui apresentada está subdivida em dois momentos. O primeiro, de forma bastante breve, apresentando a justificativa pessoal pela escolha do tema. E, o segundo, apresentando a justificativa acadêmica, através do Estado do Conhecimento, para realização da pesquisa sobre a referida temática.

Então, a partir de uma justificativa pessoal, a partir da minha atuação como professora da Educação Infantil, percebendo que surgiram situações de indagações sem respostas quanto ao trabalho com essa etapa, vi a necessidade de aprofundar nos estudos e entendimentos na questão da formação, da busca por conhecimento, para que, assim, a minha atuação como educadora seja com mais qualidade e eficiência.

É importante ter uma motivação pessoal para realizar uma pesquisa na pósgraduação, mas além disso, é imprescindível que se tenha uma motivação acadêmica para tal. Nesse sentido, é cada vez mais reconhecido que a aprendizagem e o desenvolvimento de professores incluem mais do que a aprendizagem de um assunto, o conhecimento do conteúdo pedagógico, as teorias de ensino e de aprendizagem e as habilidades para transformar tudo isso em ação prática. Aprender a ensinar é um processo de construção de identidade: há muitos outros fatores que conforme expressos nas teses e dissertações analisadas, moldam as concepções e ações dos professores no ensino e que devem ser incorporados às estruturas de aprendizagem profissional dos professores.

Todos os fatores que fazem parte dessa estrutura, incluindo, assim, o aprendizado de conhecimentos e habilidades, dizem respeito à concepção geral dos professores de quem eles são como professores, quem eles acreditam que são e quem eles querem ser como professores, formando assim as identidades de professores, as identidades docentes. A aprendizagem do professor, portanto, pode e deve ser conceituada como aprendizagem da identidade do professor (GEIJSEL; MEIJERS, 2005).

Todas as contribuições destacadas nesse trabalho abordam uma série de questões relevantes para fazer o típico trabalho de identidade na aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Os autores que são citados em todo o corpo do trabalho, entre eles: Almeida (2014), Abuchaim (2018), Barbosa (2014), Bolivar (2006), Campos (2013), Davis, Nunes e Almeida (2011), Dubar (2005), Tardif (2000), entre outros, ilustram amplamente essas trajetórias ressaltando que em comum o fato de que o desenvolvimento da identidade foi profundamente influenciado pelas mudanças nas políticas nacionais de educação. Na verdade, isso reflete a força de sua agência. As diferentes maneiras como exerceram seu arbítrio foram influenciadas por suas biografias pessoais, crenças e valores educacionais. Os relacionamentos interpessoais, por exemplo, com o diretor da escola e colegas, podem ser um poderoso amortecedor para o desenvolvimento da identidade do professor.

A presente dissertação se baseia numa estrutura para compreender o desenvolvimento de identidade. Consiste em níveis pessoais, interpessoais e institucionais; os muitos fatores de cada nível interagem e influenciam uns aos outros

dentro e entre os diferentes níveis, tanto linear quanto mutuamente. A estrutura oferece perspectivas relevantes para a compreensão e também para o desenvolvimento da identidade do professor (GEIJSEL; MEIJERS, 2005).

Essa motivação acadêmica, da qual venho trabalhando desde a página anterior, se fortalece a partir da realização do estado do conhecimento. Para a realização do trabalho, primeiramente fiz um levantamento dos autores que abordam o assunto em questão, analisando, resumo, títulos, palavras-chave e/ou introdução, as quais foram arquivadas para futuramente serem lidas e analisadas na sua totalidade. Foram leituras consideradas iniciais para adentrar ao tema de fato e compreender o caminho a ser percorrido. Muitos destes textos, realizados nessa área, foram indicados para leitura pela orientadora da presente pesquisa proposta, Profa. Dra. Jordana Wruck Timm. Tal material compreendia livros, artigos, teses e dissertações. A partir dessa leitura inicial e tendo definida a delimitação do tema, dos objetivos e da problemática que inquieta para a realização da pesquisa, passei a definição das palavras-chave que dariam conta de mapear o que já se tem produzido a respeito.

A partir dessas leituras prévias e feitas as definicões e delimitações, fiz a visita ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES². Utilizei o descritor "identidade docente" AND "educação infantil" (em busca única, cada descritor entre aspas e intermediado pelo uso de AND). Visualizei um total de 33 trabalhos realizados, sendo 25 Dissertações de Mestrado (Acadêmico), 2 Dissertações de Mestrado (Profissional) e 6 Teses de Doutorado, defendidos nos anos de 2005 (1), 2009 (2), 2010 (1), 2011 (1), 2012 (5), 2013 (4), 2014 (3), 2015 (6), 2016 (3) e 2017 (7). Com os descritores utilizados não emergiram dados de 2018 em diante.

De posse desse levantamento, optei por fazer um refinamento a partir da Grande Área do Conhecimento "Ciências Humanas" e, também, pela Área do Conhecimento "Ciências Humanas", emergindo 27 trabalhos. Destes 27, optei, ainda, por fazer um recorte dos trabalhos defendidos nos últimos 5 anos (2015 a 2020), totalizando 12 trabalhos a serem analisados, cujas defesas ocorreram em 2015 (6), 2016 (3) e 2017 (3) e cujos dados compõem o Quadro 1, apresentado na sequência.

² A busca foi feita e refeita diversas vezes, no entanto, a que originou os dados aqui expostos foi de fato realizada no mês de março de 2021, tendo uma última revisão sido feita em conjunto com a orientadora, no dia 31/03/2021.

Quadro 1. Dissertações e teses do catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Dissertações (BDTD).					
Título	Autores	Instituição	Ano	Tipo	
A Contribuição da Formação Continuada para as Professoras de Educação Infantil do Município de São Paulo		Universidade Metodista de São Paulo	2015	DM	
Identidade Docente na Educação Infantil: Marcas da Formação e das Experiências Profissionais no Contexto das Instituições	Luciana Pereira da Silva	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2015	DM	
Saberes Docentes no Contexto da Educação Infantil: A Prática Pedagógica em Foco	Adelir Aparecida Marinho de Barros	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2015	DM	
De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche	Dilma Antunes Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015	DM	
Formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: concepções, desafios e potencialidades na UUFEI-Creche UFF	Josiane Fonseca De Barros	Universidade do Estado do Rio De Janeiro	2015	TD	
Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar	Jonata Ferreira De Moura	Universidade São Francisco	2015	DM	
Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional	Fernanda Pereira das Chagas Gomes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	DM/ P	
O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru	Amorim	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho	2016	DM	
Representação social de professores da educação infantil de Angicos/RN sobre formação continuada	Carlineide Justina Da Silva Almeida	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	2016	DM	

Professores homens na educação infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias	Rodrigo Ruan Merat Moreno	Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro	2017	DM
Processo formativo de professores: da experiência do clube de matemática à regência de classe	Jucilene Hundertmarck	Universidade Federal de Santa Maria	2017	DM
O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	Elisangela Carmo de Oliveira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017	DM/ P

Fonte: elaborado pela autora.

Dos doze trabalhos selecionados da busca, mediante os refinamentos feitos, apenas um se trata de Tese de Doutorado, enquanto os demais são Dissertações de Mestrado, dois deles no âmbito Profissional e os demais (nove) a nível Acadêmico. Em todos os trabalhos analisados é importante ressaltar, quanto a essa temática de que ser professor é um processo contínuo, onde estão envolvidos deferentes saberes que proporcionam a construção de sua identidade intimamente articulada com as práticas pedagógicas.

E efetivamente, é no diálogo entre as teorias aprendidas e aplicadas e a reflexão sobre as práticas que a profissão se realiza. Nesse sentido:

[...] à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 encarregouse de levar essa discussão aos educadores em exercício nas creches e pré-escolas, mediante programas de formação. Para muitos desses profissionais, voltar a estudar pode significar uma transformação tanto nas suas condições de vida quanto em sua identidade profissional e pessoal, conforme eles são convidados a refletir sobre suas práticas – autorizadas pelos longos anos de experiência – junto às crianças e a integrar os saberes adquiridos nas atividades cotidianas com os conteúdos da formação. Tal processo implica revisar práticas, rever crenças, hábitos, ou seja, lidar com resistências a inovações (SCARPA, 1998, apud OLIVEIRA; SILVA; CARDOSO; AUGUSTO, 2006, p. 548-549).

Na busca de compreender e oferecer resposta coerente, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, interligados com o Plano Nacional de Educação, e em colaboração com a União, objetivaram "Estabelecer parâmetros

de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade" (BRASIL, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil, apud BRASIL, 2006, p. 7).

Assim, é visto que a luta da construção da história da Educação Infantil já caminhou várias estâncias, contando com a ajuda de vários atores que argumenta sobre a importância desses estudos, e que já conquistou resultados significativos, mas que entendem que muitos obstáculos ainda devem serem superados. "Aprender com essa história e retomá-la, nesse momento, é um processo dinâmico e coletivo". (BRASIL, 2006, p. 10)

Na pesquisa feita, cujo resultado aparece no quadro 1, outros recortes ainda foram realizados, pois ali apenas apresentou-se a emergência a partir dos descritores e dos refinamentos feitos. Em posse dos dados ali postos, fez-se inicialmente, uma leitura, diga-se flutuante, pelos títulos. Nessa primeira leitura, nove trabalhos foram de imediato descartados para análise, pois não tinham relação tão direta com a proposta da pesquisa.

Entre os três selecionados, ficaram 1) "Identidade Docente na Educação Infantil: Marcas da Formação e das Experiências Profissionais no Contexto das Instituições"; 2) De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche; e 3) Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional. Dentre os quais, a partir da leitura do resumo, foi excluída da análise o segundo. Por fim, o primeiro e o terceiro trabalho foram eleitos para serem analisados na integra, devido a afinidade com a temática aqui exposta.

O primeiro trabalho, uma Dissertação de Mestrado Acadêmico, é da autoria de Luciana Pereira da Silva Lopes, com tema "Identidade Docente na Educação Infantil: Marcas da Formação e das Experiências Profissionais no Contexto das Instituições" defendida no ano de 2015. Percebe-se que a autora buscou compreender o processo de construção da identidade docente de professoras de Educação Infantil, bem como as possibilidades de reconstrução dessa identidade. Tendo como objetivo entender como as mudanças políticas e sociais ocorridas na área têm afetado as representações sociais acerca da identidade do profissional professor.

Para uma melhor compreensão a pesquisadora traçou como meta investigar quais representações sociais as professoras têm construído acerca da profissão

docente e quais as possibilidades de reconstrução dessa identidade, além de buscar compreender o papel das políticas públicas, da formação inicial e das condições práticas de exercício da profissão nessas representações. A autora teve como descritores em seu trabalho: Identidade Docente; Profissionalidade Docente; Educação Infantil e a Representações Sociais.

O trabalho dessa autora está inserido na defesa da Educação Infantil e na luta por sua valorização bem como de seus profissionais, justificativa essa que perpassa todo o trabalho. Trabalhou a metodologia pela abordagem qualitativa, com produção de materiais empíricos, coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com seis professoras e observação em sala de aula. Norteou-se principalmente pelas concepções teóricas provindas da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, utilizando também como alicerce teórico as concepções oriundas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Chegando à conclusão que as professoras participantes da pesquisa apresentaram indícios de uma reconstrução da identidade docente, de uma representação da profissão como sacerdócio e caracterizada pelo gostar de crianças para uma profissão caracterizada pelos conhecimentos pedagógicos e pela intencionalidade do professor, porém, ela pôde constatar que o ambiente prático de trabalho, no que diz respeito às exigências direcionadas ao professor juntamente com a desvalorização social dessa função, se apresenta como empecilhos para que essa nova representação possa ser assumida no cotidiano da profissão.

O outro trabalho analisado, uma Dissertação de Mestrado Profissional, de autoria de Fernanda Pereira das Chagas Gomes, com o título; "Ser Professora de Creche: Constituindo sua Identidade Profissional". Essa Dissertação teve como objetivo analisar o processo de constituição da identidade profissional de quatro professoras que atuam em creche, com crianças de 4 meses a 3 anos. Trabalhou na perspectiva de Dubar acerca da identidade. Na concepção que ela defende no trabalho, a constituição da identidade docente ocorre ao longo do percurso profissional, e vários elementos participam desse processo.

A autora destacou a importância dos elementos que constituem a identidade profissional das professoras de creche. O estudo tratou das concepções de criança e infância, da função da instituição creche, da compreensão do brincar, da formação inicial e continuada, assim como das condições de trabalho que influenciam a

identidade profissional da professora de crianças pequenas. Tendo em vista que, na atualidade, a função da creche é cuidar e educar, o que torna mais complexa a profissão, surgem novos desafios para a professora de creche, como o domínio de conhecimentos específicos sobre a criança e a infância, além do trabalho docente.

Para o enriquecimento da pesquisa a autora fez uma seleção de quatro professoras que atuam em creche na Prefeitura Municipal de Santo André, escolhidas por critérios previamente definidos. A metodologia que ela utilizou foi a entrevista semiestruturada, objetivando resgatar a trajetória profissional dessas professoras através da narrativa. Sua Dissertação teve como palavras chave: Educação infantil; Creche; Identidade docente; Formação de professores.

A autora fez, ainda, uma observação descrevendo que estes elementos podem favorecer ou comprometer o processo identitário, a percepção da mesma em si e nos outros. Ela conclui que conhecer os elementos que favorecem a constituição da identidade da profissional de creche, considerando-se a realidade, a concepção de criança, o como as professoras de crianças pequenas atuam e os problemas enfrentados por elas, permitirá o estabelecimento de um diálogo mais aprofundado e análise de forma mais crítica e consciente de questões afetas às situações reais que se apresentam no âmbito da educação infantil em creche que redundem em efetiva transformação da prática e, consequentemente, da constituição da identidade.

Conforme leitura realizada das Dissertações selecionadas, posso afirmar que ambas apresentam similaridades com a pesquisa aqui proposta e contribuíram e ainda vão contribuir para o desenvolvimento do estudo. No entanto, é importante destacar que a dissertação, aqui apresentada, se diferencia a partir do discorrer da eleição das palavras-chave. Enquanto uma das dissertações selecionadas tem o foco maior na educação infantil, e a outra visa destacar as professoras da creche, a pesquisa que aqui está sendo apresentada está focada na identidade do professor, na sua formação, em tempo de inovação diante de tanta mudança que vem acontecendo no dia a dia de/do educador, no qual tempos atrás teve-se um tipo de formação, e, atualmente, se faz necessário um tipo de formação distinto, para lidar com o atual cenário, colocando em questionamento sobre como lidar com esses novos saberes. Continuamos com os mesmos pensamentos? Mudamos a nossa metodologia de ensino? Os alunos de hoje são os mesmo de ontem? Enfim é preciso refletir sobre a identidade docente nos dias atuais.

2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE, SABERES E FORMAÇÃO

No presente capítulo, delimito alguns conceitos pertinentes e imprescindíveis para contextualizar a pesquisa. Discutir sobre identidade e identidade docente, sobre os saberes da docência e, ainda, sobre a formação dos professores e a legislação atinente a esse nível de ensino, permeou desde o momento da proposição da pesquisa, como, posteriormente, respaldou a coleta e análise dos dados.

2.1 IDENTIDADE E IDENTIDADE DOCENTE

Ao realizar pesquisa no dicionário Aurélio, encontrei a definição de identidade que é: qualidade do que é idêntico; conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la. Já a identidade docente, conforme Garcia (2009), é caracterizada pela forma como o profissional se percebe, como ele é visto por seus pares e pela sociedade.

Nesse sentido, Dubar (2005) esclarece que a pessoa pode possuir diferentes identidades, sendo a identidade profissional uma delas. Para o autor, a identidade profissional tem se tornado cada vez mais importante/discutida, já que as profissões, o trabalho são frutos de construções sociais que permeiam o cotidiano humano e possuem papel singular na sociedade.

Segundo Imbernón (2010, p. 36), "A identidade pode ser negociada, porque existem sujeitos de ação que já não se definem, objetiva ou externamente, mas que são eles mesmos os que possuem a capacidade de produzir e definir o significado daquilo que fazem". Assim, o autor nos oferece a compreensão de que o reconhecimento da identidade permite a compreensão e a interpretação do trabalho docente e melhor interação com os outros e com a situação que se vive no cotidiano das instituições escolares. E aqui já começo a afunilar o conceito, pois até posso apresentar muito brevemente o conceito geral de identidade, mas entendo como crucial especificar a identidade docente, pois a mesma apresenta características peculiares atreladas a quem atua nessa profissão.

Marcelo (2009, p. 109) indica que "[...] A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e

profissionais" e que é algo que se constrói e se transmite. A identidade, para Dubar (2006), se desenvolve durante toda a vida, logo não é aquilo que permanece necessariamente idêntico, mas, sim, é o resultado de uma identificação contingente, é o resultado de uma operação linguística dupla: a diferenciação e a generalização.

Para o autor, a diferenciação visa definir a diferença, trata-se daquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém. Ou seja, a identidade é a diferença. E, a generalização é aquela que busca definir o ponto comum a uma classe de elementos que são todos diferentes de um outro mesmo. Ou seja, a identidade é pertença comum. O autor faz, ainda, uma definição que estas duas operações estão na origem do paradoxo da Identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. Para ele, este paradoxo não pode ser resolvido enquanto não se tiver em conta o elemento comum nestas duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. Desta forma, as identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição (DUBAR, 2006).

Dubar (2006) conceitua que, quando as duas correntes filosóficas precedentes são aplicadas aos seres humanos, percebe-se melhor o que está aqui em questão, dizendo que a corrente essencialista é aquela que postula ao mesmo tempo uma singularidade essencial de cada ser humano, a possibilidade de dizer quem é que ele é em si, e uma pertença igualmente essencial que não depende do tempo, que constitui uma pertença, a priori; herdada à nascença a possibilidade de dizer o que ele é. Afirma que estas duas crenças estão ligadas, porque se acredita que a pertença é dada como a priori que se pode definir a singularidade essencial de cada um. Cada um se torna de fato, naquilo que é: ele cumpre o seu destino, quer este esteja inscrito nos seus genes ou marcado pelo seu estado civil. Onde chega à conclusão que ele permanece idêntico ao seu ser essencial.

O autor ainda defende que as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego. Descreve que cada vez mais pessoas, na idade adulta, necessita realizar a acareação diante da necessidade de mudar de emprego, de casa, de parceiro, de modo de vida.... Ora, toda a mudança é geradora de pequenas crises. Dessa forma se faz necessário realizar uma reflexão, um trabalho

sobre si, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores. É preciso aprender outra vez, às vezes recomeçar do zero (DUBAR, 2006).

Esse autor relata ainda que a passagem a um novo modelo se torna especialmente difícil, às vezes quase impossível, para os professores que atuam há muito tempo na educação, por causa da persistência conjunta, tenaz, compreensível, muitas vezes reforçada pelo senso comum, de uma experiência e de um valor. Para ele a grande maioria, a experiência resulta da sua escolarização e da maneira como aprenderam na escola ou na aprendizagem. Ele escreve ainda, que:

[...]. Para alguns, é o valor e as técnicas de um ofício aprendido precocemente, pela prática, e exercido durante toda a sua vida. Para outros é, ao mesmo tempo, a crença no valor e nas saídas da sua licenciatura e na eficácia da sua maneira <<escolar>> de aprender. É também o valor dado ao <<emprego estável>>; ao estabelecimento na vida adulta: uma família, um trabalho, uma casa. Quando estes valores e estas crenças são postos em causa, a crise, quaisquer que sejam as suas formas, é dificilmente evitável. (DUBAR, 2006, p. 143, grifos do autor).

Refletir sobre a identidade e a identidade profissional não é uma ação nova, mas todo leva a crer que é algo de crescente interesse nos últimos anos. Nesse mesmo víeis, Dubar (2006, p. 144, grifos do autor) continua afirmando que:

As crises de identidade, as pequenas depressões e as grandes depressões, as nostalgias e as frustrações não têm só raízes psicológicas na primeira infância ou na história pessoal singular. Elas têm também um quadro social, razões <<objectivas>> na história recente (como tinham na história antiga).

Na visão do autor, estas crises reativas, consecutivas do aparecimento de um acontecimento imprevisto como de uma pandemia, de um desafio de uma de aula, uma desqualificação, o ensino híbrido, o ensino através da tecnologia, etc., cortam o curso da vida e engendram perdas materiais, perturbações relacionais e uma mudança da subjetividade.

Ressalta que elas tocam, com frequência, naquilo que existe de mais profundo e íntimo na sua relação com o mundo, com os outros, mas também consigo mesmo, que é também o mais obscuro. O autor afirma que isso ocorre, porque o si assim agredido, às vezes humilhado, sofre, sente-se órfão das suas identificações passadas,

magoado nessas crenças incorporadas, muitas vezes envergonhado pelos sentimentos dos outros em relação a si próprio (DUBAR, 2006).

Seguindo a linha do pensamento de Dubar (2006, p. 144, grifos do autor),

[...]. Estas crises são identitárias porque perturbam a imagem de si, a estima de si, a própria definição que a pessoa dava <<de si a si próprio>>. A antiga configuração identitária tornou-se insustentável, impossível, corporalmente insuportável. Ela faz remoer, repisar. Repetir interiormente: <<Já não me suporto mais>>. O futuro desabou. E, no entanto, segundo parece, não há outro, ou então, qualquer coisa vaga, indefinidas, às vezes até mesmo aterradora (já não encontrar mais trabalho, sentir-se um principiante, [...]

Assim, conforme citado acima, o autor relata que para encarar seriamente a mudança de identidade profissional é preciso mudar de referências, aceitar inovações, fazer o seu próprio luto daquilo a que, desde há muito tempo, se está agarrado e que acaba por ceder, mais vale renunciar a tudo e recomeçar, apostar numa nova realidade e com isso transmitir o conhecimento inovados, garantindo aos seus alunos o ensino de qualidade (DUBAR, 2006).

Marcelo (2009, p. 112) indica:

[...]. Do ponto de vista de Lasky, a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do 'si mesmo' profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que 'inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional'.

Nesse sentido, Beijaard, Meijer e Verloop (2004, apud MARCELO, 2009, p. 112) defendem que "a identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar". Esses mesmos autores revisaram as pesquisas sobre identidade profissional docente mais recentes daquele período da publicação, e encontraram as seguintes características:

- 1 A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta "quem sou eu neste momento?", mas sim a resposta à pergunta "o que quero vir a ser?
- A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.
- 3 A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la.
- A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004 apud MARCELO, 2009, p. 112-114)

Conforme Marcelo (2009), a identidade profissional docente está sob exame. De acordo com Bolivar (2006, p. 13):

As mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar.

Diante destes esclarecimentos, é visto que com o passar dos anos as mudanças das reformas educacionais, a profissão docente foi mudando, e essas transformações estão desempenhando um papel que provoca instabilidade no que diz respeito às certezas que em outras décadas caracterizaram nossas sociedades. Assim, pode-se compreender que o sujeito está sempre em busca de melhorar sua identidade profissional. Dubar (2006), em seu livro "Crise das identidades", destaca que aprender com a experiência pode ser definido provisoriamente como uma contra escolas, primeiro as experiências, depois, as aulas. As provações da experiência

subjetiva são sempre de três espécies; os outros, as coisas e si próprio. (DUBAR, 2006).

Esse autor, afirma que é no contato direto de si com o outro, o mundo e si próprio que um sujeito retira saberes da sua experiência, diz que é somente o próprio indivíduo que aprende ao lidar com as pessoas e com as coisas, construindo a sua experiência, incluindo a dele própria. Assim, faz o esclarecimento que as teorias ecológicas da aprendizagem formulam ao mesmo tempo, biopsicosociológicas, e que são também teorias da identidade humana (DUBAR 2006).

Continua expondo que é só durante uma fase inicial que estes saberes da experiência podem ser religados a aprendizagens formais, organizadas de forma sistemática, intencional e sequencial, de maneira a fornecer as noções, conceitos e regras da arte.

Dubar (2006, p. 155, grifos do autor) frisa que:

Os <<saberes formalizados>> que então se constroem são enraizados na experiência, religados a práticas, reconhecidos por um estatuto, uma qualificação, uma confirmação, onde o aprendiz torna-se sócio, o debutante, confirma-se através dum ritual de iniciação que pode, corno nas associações mutualistas, exigir a realização duma obra de arte, efetuado segundo as <<regras da arte>>.

Conforme a visão do autor (DUBAR, 2006), pode-se dizer que este processo de aprendizagem parte da ação para voltar a ela; ele permite a construção pessoal de saberes reconhecidos a partir duma experiência partilhada. Ele está organizado em torno dum vai-e-vem entre a ação e a reflexão que permite, através da verbalização, tomar consciência dos saberes construídos, para os formalizar e os ver reconhecidos.

Dessa forma, o autor faz a reflexão de que foi assim que gerações de gentes do ofício aprenderam a trabalhar, no seio de um modo de socialização não escolar, permitindo a construção de uma identidade coletiva reconhecida, a aprendizagem experiencial supõe uma ligação específica aos saberes que implica a subjetividade e se ancora em atividades significantes. Dubar (2006, p. 158) complementa que, "[...], os saberes progressivamente incorporados pelo ser humano em transformação são, em primeiro lugar, saberes da ação experimentados numa prática significante, isto é, ligados a um compromisso pessoal".

A aprendizagem experiencial permite por ela própria, a implementação da reflexividade, isto é, a construção duma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática onde se tem sucesso. Segundo Dubar (2006, p. 159):

A identidade reflexiva não se constrói isolada, mas necessita de experiências relacionais que constituem ao mesmo tempo oportunidades e provações. A gestão de conflitos é aqui uma experiência decisiva que permite ultrapassar a consciência das faltas, por vezes reforçada por <<p>palavras do destino>> da parte de certos educadores, ao obrigar os parceiros educativos a perceber, analisar e negociar, estes conflitos escolares podem ser fonte duma dupla evolução positiva: os alunos vão em direção à identidade reflexiva e os profissionais em direção a um <<nov>>> modelo.

Nesse sentido, ao se referir à construção da identidade, o autor afirma que não se pode evitar viver crises e que "[...]. É de facto a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a reflectir, a mudar, a lutar para <<a superar>> e a inventar-se a si próprio, com os outros" (DUBAR, 2006, p. 185). E assim o autor conclui afirmando que a identidade não se constrói de outra forma. Pimenta (1999, p. 19) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Dessa forma, percebo a importância de considerar o professor em sua própria formação, em um processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a própria prática, a prática por ele vivenciada ao longo de sua carreira. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática.

2.2 SABERES DOCENTES

Além da identidade profissional, outro conceito pertinente para ser abordado é o dos saberes que os docentes possuem ou devem possuir. Nesse sentido, Pimenta (1997, p. 6) ressalta que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

A autora continua defendendo que é necessária a teoria dos conhecimentos da educação e da didática para que se possa compreender o ensino da realidade social e, assim desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade, e a partir dela, constituir e inovar os seus saberes-fazeres docentes, em um processo contínuo de construção identitária. Nesse sentido, a autora identifica na sua pesquisa que é:

[...]. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto autor confere "à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor". Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p. 7).

Tardif (2000, p. 219), salienta que, "Quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada". O autor, faz a consideração de que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra versão, em decorrência da influência da literatura de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o educador

como uma pessoa que cria e desenvolve seus saberes a partir da sua vivência e no confronto com as condições da profissão.

Ao discutir a questão dos saberes docentes, Tardif (2000, p. 219), faz uma análise sobre a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, ele considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características:

- a) é especializado e formalizado;
- b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título:
- c) é pragmático, voltado para a solução de problemas;
- d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles;
- e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares;
- f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão;
- g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução;
- h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

O autor procura apresentar um esboço do desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores, que diante desta problemática têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática. Percebo que há diversos autores (TARDIF, 2000; OLIVEIRA; SILVA; CARDOSO; AUGUSTO, 2006; PIMENTA, 1999; 1997; FOSSATI, 2012) explorando o tema saberes docentes.

Para Nunes (2001), é perceptível que, no Brasil, pesquisas sobre essa temática começam a surgir nas investigações de forma discreta a partir da década de 1990, momento em que:

[...] inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p. 28).

Contribuindo com a ideia acima, Nóvoa (1995 apud BATISTA, 2015, p. 47) entende que, no âmbito internacional, o desenvolvimento dos saberes docentes traz uma abordagem que dá a voz ao docente, analisando sua trajetória, suas história de vida, deixando-o como foco nos estudos e debates, buscando produzir um novo tipo de conhecimento, o qual passa a ser mais aproximado da realidade educativa e do cotidiano da docência.

Nesse sentido, o autor anteriormente citado (NUNES, 2001), ao descrever sobre as influências internacionais de Tardif e Gauthier, nomes reconhecidos pela investigação a respeito dos saberes docentes, afirma que os mesmos serviram de inspiração para a pesquisa brasileira, fazendo com que os investigadores passassem a considerar o docente na condição de profissional que possui e desenvolve conhecimentos originados da prática e do confronto com as condições impostas a profissão (NUNES, 2001). Nesse sentido, Batista (2015, p. 48) descreve:

O tema saberes docentes vem ganhando espaço nas pesquisas da academia, tanto internacional como nacionalmente, de acordo com o Dossiê publicado em 2001 pela revista Educação & Sociedade. Esse, intitulado 'Os Saberes dos Docentes e sua Formação', buscou discutir as questões relacionadas ao ensino e a formação docente, como expõem Borges e Tardif (2001), já na apresentação da edição. Como um dos objetivos do Dossiê, os autores procuram destacar 'as diferentes abordagens e concepções sobre o saber dos docentes e sua formação, mostrando que essa questão é complexa e que ela pode ser tratada sob diferentes ângulos' [...].

Batista (2015) traz a concepção de Tardif, o qual afirma que ainda hoje em dia não é fácil responder o que vem a ser, de fato, "os saberes dos professores".

Primeiro, porque o campo de pesquisa sobre o assunto é muito dividido, abarcando diversas disciplinas e teorias, que não puderam ser integradas em torno de uma visão comum do saber profissional. Alega que as numerosas correntes de pesquisa apresentam os saberes como representações mentais, crenças particulares, regras tácitas de ação, argumentos práticos, competências, saberes da ação, entre outros. (TARDIF, 2010 apud BATISTA, 2015, p. 48)

Nesta perspectiva, considerando a existência de um repertório de conhecimentos de ensino que envolve os saberes profissionais do próprio professor, Tardif (2010) defende que os saberes docentes vêm interligados às demais

dimensões do trabalho dos professores, a saber: "formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas" (TARDIF, 2010 apud BATISTA, 2015, p. 48).

Seu estudo tem como ponto de apoio as premissas de que "[...] as questões normativas e epistemológicas não são totalmente separáveis. Sendo assim, os saberes 'são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente sobre determinadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas'" (TARDIF, 2010 apud BATISTA, 2015, p. 48). Nesse sentido, a autora, sintetiza sua compreensão dessa teoria afirmando que,

Contudo, apesar dessas observações, o autor argumenta que há mais de três décadas as diversificadas pesquisas vêm mostrando alguns pontos importantes, destacando quatro deles: Primeiro, os saberes dos professores são enraizados no seu trabalho e na sua experiência de vida; Segundo estes saberes estão fundamentados em sua experiência de vida no trabalho; Terceiro, os saberes são caracterizados pelo contexto de interação com os estudantes, assim, são saberes com interações humanas, marcados por essa interação; Quarto, e último, os saberes também dependem do contexto socioeducativo e institucional no qual a sua profissão está inserida. (BATISTA, 2015, p. 48-49)

Desta forma, como o próprio Tardif (2010) defende e Batista (2015) reitera, os saberes docentes são saberes em constante debate. E, por serem em constante debate, entendo, que precisam ser discutidos a luz de diferentes teóricos e considerando a realidade social e cultural de cada contexto.

Percebo aí uma nova fundamentação da pedagogia e do trabalho do professor. Assim, é oportuno pontuar os três saberes que a pesquisadora Selma Garrido Pimenta (1997) destaca, que são os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Esse último saber, construído através da experiência, considera a possibilidade de conquista da mesma através de um processo de reflexão do docente sobre a própria didática, sobre os métodos e formas de trabalho em turmas anteriores, no qual busca entender e compreender o que deu certo e quais as práticas que não foram bem-sucedidas. Pode também absorver experiências com seus colegas de trabalho, com textos produzidos por outros educadores e aceitando que

em cada nova turma, existem várias oportunidades de aprendizados e de experiências (PIMENTA, 1997).

A concepção desses saberes experienciais, para a autora, é que quando se chega ao curso de formação inicial, já temos saberes sobre o que é ser professor, e esses saberes são os de nossa experiência enquanto alunos, que tivemos diferentes professores em toda nossa vida escolar. A autora ainda infere que a experiência é que nos possibilita dizer quais foram os bons professores que tivemos, quais eram bons professores em conteúdo, mas não em didática, ou seja, que não sabiam ensinar, quais professores foram significativos em nossas vidas e, assim, contribuíram para nossa formação humana. (PIMENTA, 1997).

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, Pimenta (1997, p. 7) frisa que:

[...]. Também sabem sobre o que é ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação[...].

.

O texto debatido esclarece que houve um considerável crescimento da pesquisa sobre os saberes docentes e que muitas foram as contribuições para compreensão sobre as representações de ideias que a sociedade possui do profissional docente. Nesse sentido, Pimenta (1997, p. 7) defende que "Alguns, porque fizeram o magistério no ensino médio, outros, a maioria, porque são professores a título precário".

Diante da análise dos textos, é visto que alguns professores não se identificam como professores, na medida em que se olham como o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno, mostrando que o grande desafio, posto aos cursos de formação inicial é o de "colaborar no processo de passagem dos alunos, de seu ver o professor como aluno, a seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor". (PIMENTA, 1997, p. 7).

Outro saber docente apontado pela autora, se refere ao que tem relação com o conhecimento. Pimenta (1997) destaca que esse é aquele tipo de saber construído pelo educador por meio do conteúdo que será ensinado em sala de aula, ou seja, são os conhecimentos do conteúdo disciplinar, que serão trabalhados com os alunos. Normalmente são vistos na própria formação ou especialização do docente, mas também pode ser aprendida através de estudos, leitura de livros, artigos, dentre outros.

A mesma autora (PIMENTA, 1997, p. 8) faz outra observação, descrevendo que o professor, "[...]. De modo geral, tem a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes, dificilmente poderão ensinar (bem)". Porém, para a autora, são poucos professores, que buscam uma autorreflexão e se indagam sobre o real significado que esses conhecimentos têm para si próprios e para a sociedade contemporânea. Nesse sentido, parece indiscutível que o educador entenda que esse saber do conhecimento é fundamental para que ele possa conduzir uma aula, porém o grande problema é que muitos consideram que esse saber é o suficiente.

A pesquisadora (PIMENTA, 1997), continua destacando, que poucos educadores, buscam refletir sobre: a diferença entre conhecimentos e informações; sobre até que ponto conhecimento é poder; sobre qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física.

E, diante dessas importantes reflexões, propicia ao educador outros questionamentos:

Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar? (PIMENTA, 1997, p. 8).

Com este panorama traçado, para que o educador possa conduzir a turma de alunos, é preciso que tenha conhecimentos prévios sobre as teorias, autores e demais conceitos que serão abordados ao ministrar a disciplina. Para um maior esclarecimento dessas indagações, é de suma importância citar Morin (1993 apud PIMENTA, 1997, p. 8):

[...]. Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder.

Assim, o autor chama a atenção de que não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento, ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. Nesse sentido, "entende-se que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante" (PIMENTA, 1997, p. 8-9).

Fazendo um aprofundamento ainda maior, Pimenta (1997, p. 9), em sua publicação afirma que:

[...]. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais, se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste, é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revelase também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório.

No que tange sobre o conceito, a autora, faz um alerta que educar na escola, significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual (das suas riquezas e dos seus problemas) para aí atuarem. No entanto, isso requer preparação cientifica, técnica e, também, social. Por tudo isso, na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, a finalidade da educação escolar é "[...] possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria" (PIMENTA, 1997, p. 9).

Vale ainda salientar que, ao fazer referência aos saberes da docência, em especial aos saberes pedagógicos, é importante considerar que esses saberes dizem respeito ao desenvolvimento da atividade do professor, em sua atividade didática, que são as técnicas, métodos e ferramentas que se utiliza em sala de aula para conduzir o ensino e a aprendizagem. Portanto, didática é saber ensinar, e para que o educador consiga envolver seus aprendizes é preciso de um método, ou melhor, de saberes pedagógicos e de saberes didáticos (PIMENTA, 1997).

Diante dessas nuances, visando buscar os diferentes saberes implícitos na prática docente, Pimenta (1997, p. 9), ressalta que:

Os alunos da licenciatura, quando argüidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono a partir de suas experiências, que 'ter didática é saber ensinar' e 'que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar'. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz, em si, uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Partindo deste pressuposto, Barbosa (2010b, p. 1) afirma que a função pedagógica deve:

Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade

e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A autora reafirma que uma especificidade pedagógica, deve ser centralizada nas brincadeiras e das relações sociais, é uma pedagogia que torna imprescindível possibilitar encontros e visibilizar os modos e as diversas formas de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas. Ainda para essa autora, educar crianças não significa apenas a "constituir e aplicar um projeto pedagógico objetivo, mas exige que o profissional de coloque, física e emocionalmente, à disposição das crianças, exigindo, dessa forma, comprometimento e responsabilidade por parte dos adultos" (BARBOSA, 2010b, p. 5).

Concatenado a essa ideia, Kuhn (2019, p. 95), afirma, que o "trabalho pedagógico da escola é ensinar ou assegurar que o aluno aprenda. O desafio do trabalho do professor e realizá-lo de forma que abrange a todos que estão sob sua responsabilidade". Colaborando Ferreira (2018, p. 601), ressalta que o trabalho pedagógico se estende para além das exigências requeridas pela escola e pela sala de aula. Para ela:

[...] os professores levam para casa; correções, planejamento, revisões, estudos. Tais atividades, que deveriam ser realizadas no local de trabalho, são realizadas em casa, dado o fato de naquele local esses profissionais estão envolvidos com os estudantes, os pais, com as rotinas, com as reuniões. Tudo isso se caracteriza o trabalho pedagógico que realizam.

Os autores (KUHN, 2019; FERREIRA, 2018), em suas pesquisas, ressaltam que "nesse sentido, nos saberes indiciados para o exercício da docência, estão implicados trabalhos que extrapolam o universo escolar". Da mesma forma, Tardif e Lessard (2005, p. 39) também defendem que "o docente possui certa autonomia e suas ações são desenvolvidas de forma independente dentro da escola, no entanto, o processo de ensino e de aprendizagem não apresenta limites precisos a ponto de dizermos quando iniciou ou finalizou".

Entender a docência como trabalho, na perspectiva de Tardif e Lessard (2005, p. 39), pressupõe a concepção de que "Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, consequentemente, os componentes da docência [...]". Assim sendo, é de grande relevância compreender

que a profissionalização docente e a prática pedagógica cotidiana das escolas caminham juntas, e que a socialização dos conhecimentos da profissão acontece nas instituições nas quais o professor atua, por isso, "somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação, e dessa forma não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino" (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174).

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Abuchain (2018, p. 75), ao buscar o que a legislação prevê em termos de formação continuada dos e para os professores, encontrou:

No Brasil, o direito à formação continuada dos docentes está assegurado por lei (Incluído pela Lei nº 12.056/2009). De acordo com essa lei, que acrescenta parágrafos ao art. 62 da LDBEN, 'a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério' (BRASIL, 2009b). A Resolução no 2/2009 do CNE e da Câmara de Educação Básica, que institui Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, salienta a importância de as redes públicas garantirem a formação continuada dos docentes, bem como dessa atividade estar prevista na jornada de trabalho. O documento não possui caráter mandatório, mas serve de valiosa orientação para estados e municípios. Os sistemas devem oferecer, de forma sistemática, programas de aperfeiçoamento e formação para os docentes. A formação continuada é tida como ferramenta para os professores progredirem na carreira. Conforme a resolução, a progressão na carreira deve estar atrelada 'por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional' (BRASIL. MEC, 2009, s/p).

Diante das novas exigências da formação superior para todas as professoras que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, instalou-se o desafio, às esferas governamentais, de disponibilizarem o nível de formação necessário para que obtenham a formação exigida pela legislação para exercer a função. Assim, o autor destaca que o desafio se coloca na medida em que a oferta de "Educação Infantil, além de ser expressiva, é organizada de forma precária, com vários órgãos oficiais atuando paralelamente, sobretudo com funções assistenciais que levam as crianças, de diferentes classes sociais, a percursos escolares distintos". (REDIN, 2000, p. 50).

Kramer (2005, p. 224) reforça que:

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar.

A Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, define que "Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil". (BRASIL, 2003).

Neste cenário, a resolução afirma que estão incluídas as creches gerenciadas por entidades filantrópicas, comunitárias ou conveniadas, a maioria em condições precárias, tanto do ponto de vista do funcionamento, da programação pedagógica, quanto da formação de pessoal. Assim, constata-se que a formação dos profissionais de educação infantil é um tema que começou a se intensificar nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos nacionais da área a partir da década de 1990, sobretudo com o desdobramento da LDBEN de 1996 que institui a carreira profissional para todos que trabalham na educação infantil. O reconhecimento da condição de professores, na LDBEN de 1996, "inclui os profissionais de creches, a maioria não habilitados, assim como a definição de formação superior para todos". (BRASIL, 2003).

Pinto (1969, p. 44), afirma que "os professores, necessitam de uma formação que coloque no início, antecipadamente, o resultado das ações que se propõe empreender". O que, em se tratando de formar professores, implica num conhecimento (teórico-prático) da realidade existente. Este é, pois, "o pressuposto básico na formação de professores: o conhecimento (teórico-prático) da realidade (no nosso caso, a educação infantil), antevendo as transformações necessárias e instrumentalizada" (PINTO, 1969, p. 44).

Com isso, o autor explicita que na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência, tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes. Pinto

(1969, p. 44) chama a atenção afirmando que o que implica ir para essa realidade é o:

Municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar (que educação infantil é necessária e por que, que escola e que professores são necessários e com quais conhecimentos e habilidades) que dê suporte aos instrumentos de captação e análise do real existente, para conhecê-lo nas suas determinações e possibilidades para a instauração do novo (resultante do confronto entre o ideal - a realidade que se quer; e o real - o existente).

Dessa forma, o autor esclarece que historicamente a formação do professor para a educação infantil em nosso país foi institucionalizada na Escola Normal e Instituto de Educação até os anos 70 e, após, na Habilitação Magistério. E diante dos ensejos das conquistas expressas na Constituição de 88 e que "apontam para a necessária institucionalização da educação infantil, faz-se oportuna à iniciativa do MEC em articular a Política Nacional, onde se inclui a formação de professores" (PINTO, 1969, p. 44).

Ainda caminhando pelo víeis da visão de Pinto (1969), o autor descreve que a formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir:

O conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com crianças pequenas. Ademais tal formação deve trabalhar as concepções dos educadores sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influenciar na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas. (PINTO, 1969, p. 44).

Desse desfecho, o autor contribui expondo a compreensão de que o exame de tais concepções deve ocorrer em "reuniões de supervisão, nas quais tarefas de estágio e as representações sociais dos estagiários devem ser discutidas, trabalhando, de forma integrada e crítica, tanto a percepção do papel de educador quanto o desempenho do mesmo, cuidando ainda para que as dimensões éticas da atuação docente sejam trabalhadas e garantidas". (PINTO, 1969, p. 45).

Nas últimas décadas, a formação continuada e profissional de professores tem sido objeto de análise. Neste sentido Nóvoa (2011, p. 534) acredita que assistimos novamente a um "[...] regresso dos professores ao cenário educacional". E com isso faz com que as questões relacionadas à profissão docente, o trabalho e a atuação dos professores, sejam novamente valorizadas e o papel do professor seja reconhecido como central.

Nóvoa (2011, p. 534) reforça que:

A necessidade de desenvolvimento profissional e aprendizagem dos professores, destacando: a ideia de aprendizagem ao longo da vida, o papel reflexivo do professor (pesquisa constante), e a importância das culturas colaborativas, através do trabalho em equipe, acompanhamento, supervisão e avaliação dos professores, entre outros.

Para o autor, esses requisitos e talvez até novas dimensões de desenvolvimento profissional envolvam a reestruturação do desempenho do professor. E esse reconhecimento é fundamental para "repensar as políticas de formação e construir uma política consistente e que capacite professores com conhecimentos" (CORTESÃO, 2012, p. 732).

Nesse sentido, Nóvoa (2011, p. 534) defende a necessidade de implantar a formação docente dentro da profissão, para promover novas formas de organização da profissão docente (como a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas a par do reforço da dimensão pessoal e da presença pública dos professores).

Portanto, no:

[...] Quebra-cabeça complexo que compõe a formação do professor, não podem faltar componentes que possibilitem uma prática pedagógica rica, questionada pela capacidade de ouvir, interrogar e analisar criticamente, para investigar o próprio ambiente de trabalho, apoiado em sólidos conhecimentos, não só na sua área específica, mas também no domínio socioantropológico. (CORTESÃO, 2012, p. 732).

As mudanças recentes no que se refere não só ao currículo, mas também à organização das instituições implicam novas exigências de atuação docente. Destes, vale compartilhar as ideias de, Johnson (2014, p. 14) que destaca "a valorização de novos resultados de aprendizagem na educação, o desenvolvimento de novos

processos de aprendizagem e, consequentemente, o repensar dos papéis que professores e alunos assumem em uma escola em transição".

Assim, Santos (2014, p. 147) acredita que essas mudanças "só podem ocorrer de forma efetiva quando os professores têm tempo para descobrir e se apropriar de novas ferramentas e refletir sobre suas próprias práticas de ensino". Nessa mesma linha de pensamento, Felizardo (2014, p. 139), defende que a integração das tecnologias no currículo, deve "estar ligada ao reconhecimento de sua utilidade em contextos educacionais, e trata-se, de uma situação complexa que transpõe o conhecimento e o acesso às próprias tecnologias, resultando em muitas questões emergentes relacionadas à formação de professores nesta área" (FELIZARDO, 2014, p. 139).

Conforme apresentado no Decreto-Lei n. 22/2014, de 11 de fevereiro (MEC, 2014, p. 1286):

É estabelecido um novo paradigma para o sistema de formação continuada, que visa a melhoria do desempenho de qualidade dos professores de forma a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos professores, de forma que a formação possibilite a melhoria contínua da qualidade do ensino e está ligada aos objetivos da política educacional local e nacional.

É visto que o autor neste trecho fala que o sucesso da formação de professores depende de vários fatores, entre os quais a capacidade das escolas de se envolverem na concepção e no desenvolvimento de projetos coletivos de formação que respondam às suas necessidades e ajudem a encontrar respostas para os problemas que enfrentam no seu dia-a-dia. Considerando essas discussões, Day (2001, p. 21) contribui afirmando que:

Todas as experiências de aprendizagem espontânea e aquelas que, de forma planejada e consciente, buscam beneficiar direta ou indiretamente indivíduos, grupos ou escolas e contribuem para a melhoria da qualidade do ensino em sala de aula e está incluído no profissional docente e no seu desenvolvimento.

O autor analisa em sua pesquisa que existe uma limitada relação entre o progresso do docente e a modificação, especialmente quando ocorre a transformação

das habilidades profissionais docentes através de diferentes estratégias que vão acontecendo naturalmente, sejam formais ou informais.

Assim, Day (2001, p. 21) cita que o:

Desenvolvimento profissional do professor é o processo pelo qual os professores, como agentes de mudança, revisam, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, seu compromisso com os fins morais da educação, adquirem e se desenvolvem, de forma crítica, junto com crianças, jovens e colegas, conhecimentos, habilidades e inteligência emocional, essenciais para uma reflexão profissional eficaz, planejamento e prática em cada etapa de sua vida profissional.

Estrela e Estrela (2006, p. 75) ressalta que o desenvolvimento profissional, "[...] é um conjunto de processos individuais de mudança em relação ao trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores [...]". Diante dessa explanação de ideias, os autores acreditam que é preciso buscar promover a mudança entre os professores para que possam crescer como profissionais e como pessoas, e acrescenta que há diversas pesquisas têm se dedicado a tentar entender como essas mudanças e desdobramentos acontecem, ou seja, entender como ocorre à aprendizagem.

Almeida (2014) faz a seguinte colocação:

Abordar sobre processos de mudança associados à educação requer uma visão dessa mudança a partir de um alto nível de complexidade. Acredita-se que o desenvolvimento profissional docente é um processo em que se cruzam as dinâmicas de mudança individual e coletiva, ainda que o desenvolvimento seja marcado pela mudança que se pretende ocorrer em uma direção específica visando uma perspectiva de (re)construção de trajetórias pessoais e profissionais individuais (ALMEIDA, 2014, p. 61).

É importante destacar que é necessário repensar os processos educativos aqui, com particular destaque para aqueles que estão associados ao desenvolvimento profissional docente e redesenhá-los em termos de uma sociedade mais exigente e em constante mudança. Assim, neste mesmo entendimento Deaudelin et al. (2005 apud ALMEIDA, 2014, p. 61), defende que o desenvolvimento profissional do

profissional docente implica aprendizagem contínua, tanto como processo, quanto como produto.

3 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo aponto as concepções e os caminhos metodológicos percorridos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, destacando o delineamento, os participantes e seus critérios de inclusão para participação no estudo feito, o instrumento, bem como os procedimentos de coleta, análise e cuidados éticos adotados.

3.1 DELINEAMENTO

A presente pesquisa com delineamento qualitativo, se concentra na obtenção de dados por meio da aplicação de questionário, com intuito em aprofundar na sondagem e questionamento dos participantes com base em suas respostas. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para Minayo (2007, p. 14), a pesquisa qualitativa:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Entendo, desta forma, que as informações coletadas procuram não só mensurar um tema, mas sim descrevê-lo, compreende-lo, investiga-lo com profundidade, compromisso e seriedade, valendo-se de impressões, pontos de vista, vivências e opiniões dos respondentes/participantes. Posso dizer então que, independente do trabalho ter uma perspectiva quantitativa e/ou qualitativa, para garantir a cientificidade, todo trabalho deve conter técnicas e métodos de pesquisa para que se obtenham respostas aos problemas propostos, de acordo com aquilo que se propõem a fazer/descobrir.

3.2 PARTICIPANTES

Para a realização desse estudo, foram convidadas a participar as professoras que atuam na educação infantil da rede pública da cidade de Dom Aquino/MT. A cidade de Dom Aquino é um município do estado de Mato Grosso localizado a 172 quilômetros da capital Cuiabá. Sua população estimada no começo 8.031 habitantes (IBGE/ contagem 2010). No município há 03 escolas estaduais e 02 municipais. Dessa forma, conforme levantamento prévio (sobre o qual descreve-se ao final desse subtítulo), foram solicitadas para participar 12 professoras da rede estadual e municipal da cidade de Dom Aquino, que trabalham com os primeiros anos da Educação Infantil e, preferivelmente que atuam a mais anos com essa faixa etária de ensino (desde 2013 ou antes).

Essa preferência se baseia nas atuais mudanças que vieram com a BNCC, pois é de conhecimento que, hoje, a discussão sobre a formação de professores vem sendo ampliada e aprofundada em função de variados problemas constatados no desempenho das redes escolares, nas suas condições de trabalho e na diminuição da procura pela carreira docente. Cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências que são colocadas diante da educação básica de crianças e de adolescentes na sociedade contemporânea.

Atualmente, diante das inovações na formação dos futuros educadores, tornouse necessário repensar o público-alvo das aulas, entendendo que "a aprendizagem dos conteúdos escolares é algo que envolve os processos mentais superiores e se dá no interior de um ser social e historicamente contextualizado" (MOYSÉS,1994, p. 10). Muitos educadores, devidos às atuais mudanças convivem com algumas questões pertinentes. A saber: o que é saber ensinar? Como fazer a aprendizagem ser significativa? Onde estão as falhas? Na formação do educador, nas condições de trabalho, na falta de apoio pedagógico ou no reconhecimento do trabalho? Com essas questões foi possível indagar aos entrevistados os caminhos que percorreram/percorrem, ontem e hoje, e qual perspectiva que tem para o futuro, diante de tantas mudanças que vem ocorrendo nas maneiras de possibilitar a construção do conhecimento.

É importante ressaltar que, para consultar a possibilidade do desenvolvimento

da pesquisa, fiz um primeiro contato com a Secretaria de Municipal de Educação³ e com as equipes gestoras das escolas (foi esse contato que determinou o levantamento prévio indicado no início desse subtítulo). Nesse primeiro contato, soube que, atualmente, nas duas escolas da rede pública há 22 professoras formadas em pedagogia, 17 estão atuando em sala e aula, após essa pesquisa obteve-se a autorização por parte de cada equipe gestora, bem como foi repassada uma relação, na qual constam os nomes do quadro profissional que atua no contexto e nível de ensino que a pesquisa, ora apresentada, se propõem. Tal relação apresenta nome, formação, tempo de atuação no referido nível de ensino, telefone e o e-mail de cada docente, conforme solicitado pela pesquisadora/mestranda. Foi a partir de tal relação que se constatou que doze (12) docentes se enquadram nos critérios para elegibilidade em participar da pesquisa (conforme critérios de inclusão e exclusão destacados no subtítulo a seguir).

Considerei importante esse contato prévio, em virtude do fator tempo disponíveis para qualificação do projeto, coleta e análise dos dados e defesa da dissertação. Tendo a liberação da gestão de cada escola e possuindo já os contatos do quadro docente, o próximo passo foi a qualificação do projeto e encaminhamento do mesmo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Conforme prevê a normativa legal aqui adotada (CEP), somente após aprovação em ambas instâncias que os docentes foram contatados. Diante da relação do quadro docente recebido pelas equipes gestoras, constatei que se trata de uma equipe feminina, todas com formação em Pedagogia e atuando há mais de 15 anos na unidocência. Percebi que algumas trabalham somente no ensino municipal, outras somente na esfera estadual e outras atuam nas duas redes, municipal e estadual.

3.2.1 Critérios de Inclusão

Atuar na educação básica nos primeiros anos, segundo Weber (2009, p. 1), com a globalização e consequentes transformações sociais exige de o professor "mudar o seu perfil, pois passa a demandar dele um conhecimento amplo que abrange não só o saber específico, mas também trabalhar a formação da consciência cidadã

-

³ Cuja autorização, assinada e carimbada, consta anexa a esta dissertação.

nos alunos". Uma das principais responsabilidades dos professores é fornecer um ambiente de aprendizagem seguro e divertido para crianças, o que envolve o planejamento e a organização do ambiente de aprendizagem.

É importante destacar que a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (responsável por mensurar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas dentro de uma escala de zero a dez, calculado a partir do número de aprovações da escola e pelo desempenho dos estudantes nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP), cabe aos educadores e gestores rever e reorganizar as ações pedagógicas da escola, a fim de qualificar a aprendizagem dos estudantes e, com isso, alcançar melhores níveis de alfabetização e de letramento.

Assim, a tarefa do educador, é uma constante busca do saber, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, já que essa proposta não se trata apenas da inclusão de mais um ano de escolarização, mas também de repensar a práxis pedagógica. É preciso rever metodologias e, mais do que isso, reconstruir conceitos, dado que, segundo as orientações gerais do Ministério da Educação e Cultura (MEC),

Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004, p. 16).

Conforme o art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Ensino Fundamental:

- (...) terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
- I o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade:
- III o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Percebo que com essa nova configuração do ensino, na etapa da educação infantil é esperado que os estudantes aprendam através de atividades lúdicas, as quais contribuem com o desenvolvimento das crianças. Trata-se de extrapolar o universo escolar que prioriza a utilização do caderno, lápis e quadro negro. Ao estar em sala de aula é preciso ter essa visão de que a educação, enquanto pilar da sociedade, tem o professor como agente formador de cidadãos aptos a atuar na sociedade, munidos de conhecimento e habilidades fundamentais.

O papel do professor como mediador nos processos de elaboração do conhecimento é primordial para que a educação evolua e sirva ao seu propósito social. O trabalho docente é a base da formação escolar e contribui não só com o desenvolvimento dos alunos, mas com o progresso da sociedade em geral, utilizando o conhecimento e a educação como instrumento. Além de ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, deve estimular o aprimoramento e a construção de novos saberes, desenvolvendo uma relação igualitária com os alunos enquanto membros da sociedade.

No município de Dom Aquino/MT, as escolas têm como eixo de trabalho as leis que estruturam a educação infantil, entre eles está o documento "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

No quadro docente, aparece que algumas professoras exercem também algum papel na gestão (exclusivamente gestão ou gestão e sala de aula), se tornando responsáveis pelo controle da qualidade do ensino, cabendo a elas elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e facilitar a construção do currículo escolar. Observei, também, que algumas, devido à determinadas patologias, estão com desvio de função e hoje prestam serviço de auxiliar de biblioteca, laboratório de informática, sala de articulação, agente de pátio e auxiliares de coordenadores.

Diante da exigência de que todos para trabalharem com a educação infantil, precisassem de formação em pedagogia, nas escolas estaduais todos atuam conforme a formação na área. No entanto, na rede municipal, tem professoras formadas em outras áreas que desempenham a função de pedagogo devido o

remanejamento realizado, no qual o município trabalha com alunos da Creche, préescola e os primeiros anos do Ensino fundamental do 1º ao 5º ano, e o estado com os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

Compreendo a importância da formação adequada em cada área de ensino, para que o mesmo transcorra com qualidade. Esse processo de "saber lidar" com a educação infantil, bem como com o maternal, nos sugere profissionais capacitados para tal designo, uma vez que os estímulos dados a está criança partirão do profissional que está ali o acompanhando, os pedagogos (SILVA, 2008, p. 76).

O profissional pedagogo tem como base compreender o desenvolvimento humano e tentar ajuda-lo na garantia desse momento.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL 1998, p. 24-25).

O pedagogo possui também como função, criar meios ao qual a criança crie vínculos com os meios sociais, culturais, e relacionando diferentes contextos, e os mais variados conhecimentos, propiciando assim seu desenvolvimento autônomo e contínuo por meio de uma aprendizagem diversificada. Portanto, visando uma educação de qualidade na educação infantil, tudo está condicionado ao compreender e fazer pedagógico, sendo um fator determinante em prol da garantia do desenvolvimento intelectual do aluno.

Diante desse panorama observado no quadro docente das escolas da rede pública de Dom Aquino/MT, em consonância com o que prevê a legislação e a teoria, optei por estabelecer como critérios de inclusão:

- Atuar na Educação Infantil da rede pública (municipal ou estadual) de ensino do município de Dom Aquino/MT;
- Não estar exercendo atividades de gestão;
- Estar trabalhando há pelo menos 08 anos no contexto da Educação Infantil pública.

3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Segundo Gil (2007, p. 17), só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. Dessa forma, a pesquisa teve como instrumento um questionário semiestruturado, que é um recurso que possibilita coletar dados através de uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, não necessitando da presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário foi simples e direta, para que as professoras que iriam responder compreendessem com clareza o que estava sendo perguntado.

Entendo que um questionário é um conjunto de questões, que intencionam dar existência aos dados necessários para atender aos objetivos propostos e o que trazem de novos elementos para o contexto que se está pesquisando/que se pesquisou. Porém, para construir questionários é preciso, tempo e esforço no planejamento, para que o mesmo possa ser aplicado e dele possam emergir respostas que atinjam os resultados esperados. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 184), o "questionário é constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador". Assim, conforme as autoras (2010, p. 184), existe uma sequência de etapas lógicas que o pesquisador deve seguir para desenvolver um questionário:

- Planejar o que vai ser mensurado;
- Formular as perguntas para obter as informações necessárias;
- Definir o texto e a ordem das perguntas e o aspecto visual do questionário;
- Testar o questionário, utilizando uma pequena amostra, em relação a omissões e ambiguidade;
- Caso necessário, corrigir o problema e fazer novo pré-teste.

Quanto à relação dos conteúdos das perguntas, deve ser preciso na verificação dos fatos, que podem ser: fatos, crenças, sentimentos, descoberta de padrões de ação e de comportamento presente ou passado. Também é necessário que o

pesquisador faça algumas reflexões, do tipo: a pergunta é realmente necessária? Qual a sua utilidade?

Dessa forma, conforme cita Marconi e Lakatos (2010, p. 184), deve-se ter atenção aos seguintes questionamentos:

- 1. O assunto exige uma pergunta separada, ou pode ser incluído em outras perguntas?
- 2. Existem outras perguntas que já incluem adequadamente este ponto?
- 3. A pergunta é desnecessariamente minuciosa e específica?
- 4. Várias perguntas são necessárias sobre o assunto desta pergunta ou uma é o suficiente?

A escolha do formato das respostas que verifiquei ser mais adequada para esse tema foram as questões de respostas abertas, em que os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas. Segundo Mattar (1994 p. 96), as principais vantagens dos questionários com perguntas abertas são:

- Estimulam a cooperação;
- Permitem avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas:
- São muito úteis como primeira questão de um determinado tema porque deixam o respondente mais à vontade para a entrevista a ser feita:
- Cobrem pontos além das questões fechadas;
- Têm menor poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas;
- Exigem menor tempo de elaboração;
- Proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar as perguntas com respostas fechadas;
- Evita-se o perigo existente no caso das questões fechadas, do pesquisador deixar de relacionar alguma alternativa significativa no rol de opções.

Assim, é necessário verificar se as perguntas apresentadas estão de maneira clara, se ainda existirem dúvidas quanto à compreensão, é importante acrescentar perguntas de acompanhamento, do tipo: "O que você quer dizer com isso?", "Você poderia exemplificar?". Dessa maneira, se torna possível verificar como o respondente entendeu a questão e o que pretendeu dizer. No entanto, apesar de o autor apontar esse formato, no caso da presente pesquisa, em virtude da pandemia, essas

perguntas adicionais não foram feitas, já que as participantes responderam ao questionário, evitando o contato físico com a pesquisadora, conforme descrito no subtítulo seguinte que trata da Coleta de Dados. Abaixo, o modelo de questionário que foi aplicado, o qual está disponível também anexado a esta dissertação (no formato aplicado). O mesmo está subdividido em dois momentos, sendo no primeiro para levantamento de dados sociodemográficos, com o intuito de contextualizar os sujeitos participantes da pesquisa. Enquanto o segundo inquieta para sete questões direcionadas ao objetivo do trabalho aqui proposto.

Quadro 2 - Questionário

Ficha	Técn	ica							
Título da dissertação: A identidade das professoras da educação infantil das escolas da rede pública de Dom Aquino/MT									
Vinculação: Pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Frederico Westphalen (URI/FW) Instrumento de pesquisa: Questionário Pesquisadora responsável: aluna/mestranda Cristiane Rodrigues Mendes Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm Levantamento de dados: aluna/mestranda Cristiane Rodrigues Mendes Pesquisa e elaboração do roteiro: aluna/mestranda Cristiane Rodrigues Mendes									
QUESTIONÁRIO									
•	Eixo 1 (Informações sociodemográficas e laborais): Qual o seu sexo?								
•	Eixo O	que			escolher	а	docência	como	profissão?
•	Com	0	foi	0	teu		ingresso	na	docência?

			•••••		•••••				• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •
					•••••				
	•••••								
•	Como			s o	teu	trabalho	na	Educação	Infantil?
	•••••								
•	Qual		а	tu	ıa	form	ação	á	acadêmica?
_	Donois	daaaa	formação	rooliz	aata a	itroo ouroo	o roloo	ionados à a	docôncia?
•	•		-						docência?
						•••••			
•	O conhe	ecimer	nto constru	ıído na	tua for	mação cor	ıdiz coı	m a tua prá	tica em sala
de au									
	Г.,	4	·	4!			4- :	f	
• para	Enquan	-	desen desen			onnecimen do	to juig	teu	nais sentido trabalho?
			•••••		•••••				
					•••••				
	•••••							•••••	
	•••••								

Fonte: elaborado pela autora e orientadora.

3.4 PROCEDIMENTOS

Esse item, no qual trato dos procedimentos adotados na pesquisa, subdivido-o internamente em três momentos. O primeiro deles corresponde a coleta dos dados. O

segundo versa sobre a forma como os dados foram analisados. E, por fim, o terceiro que versa sobre as considerações éticas e no qual apresento os riscos e benefícios da pesquisa feita.

Quanto a **coleta dos dados**, o questionário foi enviado para o e-mail das professoras, pois o contato direto não foi possível com todas, em virtude da pandemia que vem assolando o mundo inteiro (COVID-19). Um momento de muita angústia, incertezas e tristeza. Com o aperfeiçoamento virtual, os meios de comunicação digitais já são os mais utilizados pela população, que dedica a eles mais horas semanais do que à televisão, ao rádio, aos jornais impressos, cinema e livros. Para aquelas cujo contato na escola foi possível, entreguei na forma física, respeitando os protocolos de cuidados.

Em relação a **análise dos dados**, os mesmos foram tratados a partir de uma perspectiva qualitativa, tal como defende Lüdke e André (1986). Essa fase mais formal da análise, ocorre quando a pesquisa já está quase encerrada. É um momento no qual o pesquisador já tem noção dos dados levantados e, a partir do material acumulado, consegue ir destacando os achados principais da pesquisa. O primeiro passo, nesse sentido, é a construção de um conjunto de categorias descritivas que emergem justamente desse material coletado, o qual precisa ser lido, relido e confrontado em conjunto com o aporte teórico previamente estabelecido pelo pesquisador. Segundo as autoras, é um momento de intensas leituras e impregnação do material e da teoria.

Quanto as **considerações éticas**, a Resolução 510/2016, Art. 3° indica que os princípios éticos das pesquisas realizadas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais são:

I - Reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;

II - Defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;

III - Respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas; IV - Empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;

V – Recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;

VI - Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das

pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - Compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e

.X - Compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Assim sendo, na realização do estudo realizado, me comprometi a observar e conduzir a coleta e a análise dos dados respaldada nos princípios éticos estabelecidos na referenciada Resolução. Importante ainda ressaltar, tal como prevê a Resolução 466/2012, os dados apenas foram coletados após consentimento, mediante preenchimento e assinatura, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos participantes da pesquisa. O referido Termo definido como "II.5 - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar".

A Resolução 466/2012 ainda estabelece que as pesquisas envolvendo seres humanos devem observar algumas exigências, dentre as quais: a) assegurar confidencialidade e privacidade dos participantes e de suas instituições de trabalho, bem como, respeito e garantia de proteção de sua imagem e sua não estigmatização; b) garantia também da não utilização das informações obtidas para prejuízo das pessoas e/ou comunidades envolvidas, inclusive no que concerne a autoestima, prestígio e/ou aspectos sócio-econômico-financeiros.

A pesquisa realizada obedeceu aos critérios de ambas as Resoluções citadas e toda coleta foi precedida das autorizações de cada um dos sujeitos participantes, através TCLE, conforme prevê o Comité de Ética em Pesquisa (CEP). Inclusive, a coleta apenas iniciou após aprovação do projeto em banca de qualificação e pelo CEP, via Plataforma Brasil⁴. O TCLE, além do exposto acima, pediu a permissão para

⁴ CAAE: 47369821.8.0000.5352

utilização dos dados coletados nessa pesquisa (Dissertação) e em futuras publicações para divulgação dos resultados (artigos para revistas, livros e/ou eventos científicos), sempre respeitando a questão do anonimato. Os participantes (ou seus responsáveis) estiveram cientes que poderiam desistir a qualquer tempo, até a data da defesa da presente dissertação.

Todos os TCLE serão preenchidos em 2 vias, sendo que uma fica com a pesquisadora responsável e a outra com o participante. Os formulários e os resultados dos questionários, juntamente com os TCLE ficarão armazenados durante um período de 5 anos sob a responsabilidade da pesquisadora na sua casa. Após esse período os materiais digitais armazenados no usuário da pesquisadora, no seu servidor, serão deletados permanente.

Convém ainda destacar que esta pesquisa oferece/ofereceu riscos mínimos em relação possibilidade de causar algum dano à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente. Os únicos possíveis riscos foram esclarecidos aos participantes logo do preenchimento do TCLE, sendo eles: a) sentirem-se desconfortáveis ao preencher o questionário; b) e/ou, também, a questão do fator tempo disponível para o participante realizar no preenchimento e devolução do mesmo. Em se tratando dos benefícios, acredito que a realização do estudo pôde e poderá contribuir para dar visibilidade ao tema e contribuir para a reflexão sobre a identidade dos docentes que atuam na Educação Infantil, sobretudo no contexto das escolas públicas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como explicitado no capítulo anterior, o questionário aplicado estava subdividido em dois eixos. O primeiro com questões sociodemográficas e laborais e o segundo com questões relacionadas diretamente ao tema da pesquisa. Quanto a esse primeiro eixo, pude constatar que as 12 (doze) participantes da pesquisa são mulheres, conforme já tinha sido anunciado antes mesmo da coleta, no momento em que foi solicitada autorização para possibilidade de realização da pesquisa, motivo que me fez adotar o uso dos termos "professora" e "professoras" ao longo de todo o trabalho.

Quanto à idade cronológica, notei uma variação entre 34 (Docente "D") a 66 anos (Docente "E"). Entre as demais docentes, cinco delas apresentam idade entre 40 a 50 anos (Docentes "B", "C", "J", "K", "L") e as outras cinco estão na faixa entre os 50 e 60 anos de idade (Docentes "A", "F", "G", "H", "I"). Quanto ao estado civil, seis delas são casadas ("B", "C", "D", "I", "J", "K"), uma é divorciada ("E"), uma é viúva ("F") e quatro são solteiras ("A", "G", "H", "L"). Dentre as participantes, duas delas não têm filhos ("G", "L"), quatro professoras têm 01 filho ("A", "B", "C", "D"), três professoras têm 02 filhos ("J", "H", "K"), duas professoras têm 3 filhos, ("F", "I") e uma professora tem 04 filhos ("E").

No questionamento sobre a carga horária destinadas ao trabalho, todas responderam que possuem 25 horas semanais de trabalho previstas. Em relação ao tempo de profissão, encontrei uma variação entre 10 a 31 anos de atuação docente. Sendo três delas atuando de 10 a 15 anos (Docentes "C", "D" e "F"), duas atuando de 16 a 20 anos (Docentes "B" e "L") e, as demais, ou seja, as outras sete, atuando de 26 a 31 anos (Docentes "A", "E", "G", "H", "I", "J", "K").

Portanto, ao final do primeiro eixo do questionário, que me permitiu mapear e fazer um panorama sobre "quem" eram as participantes da pesquisa, pude constatar que se trata de um público totalmente feminino, com idades que variam entre 34 e 66 anos, no entanto, a maioria estando entre 41 a 57 anos de idade cronológica. A maioria delas são casadas e tem um ou dois filho(s). Todas atuantes 25 horas semanais, com tempo de profissão que varia entre 10 a 31 anos, mas predominantemente com mais de 26 anos de carreira.

Essa primeira parte permitiu ainda constatar que, sendo um público predominantemente de mulheres, casadas, com filho(s), com mais de 40 anos de idade e com mais de 26 anos de profissão, que se tratam de pessoas que provavelmente devem conciliar tarefas da profissão e do lar, concomitantemente. E isso também diz muito sobre como cada uma se percebe e percebe questões atreladas ao seu trabalho.

No segundo eixo do questionário, então, apresentei questões mais direcionadas ao trabalho docente em si. Ao serem questionadas: "O que te fez escolher a docência como profissão?", elas responderam:

Docente "A" Vários fatores me levaram escolher a profissão pedagogia, admiração por um professor, possibilidade de ensinar de transmitir e conhecimento da melhor forma possível.

Docente "B" A certeza que de que poderia contribuir com um Brasil melhor.

Docente "C" O prazer de ensinar.

Docente "D" Não foi uma escolha pessoal, porém adaptei bem e amo ser professora.

Docente "E" Identificação com a docência, influência familiar, o financeiro, a vocação.

Docente "F" Desde criança já brincava de professora. Depois, quando me casei, minha sogra que é professora, comecei a substituí-la, gostei muito, foi quando decidi fazer pedagogia.

Docente "G" Para ser franca a docência não fazia parte de meus sonhos, (quem escolheu esta profissão foi a necessidade financeira), porém, quando assumi a sala de aula, o fiz com responsabilidade. Hoje, vejo que ensinar e o que mais me atrai como profissional da educação e como pessoa.

Docente "H" Devido a necessidade daquele momento. Somente quando entrei na Educação percebi que é o caminho. Sem educação não temos nada.

Docente "I" Desde criança sonho em ser professora.

Docente "J" Porque tenho paixão em ensinar e amo criança.

Docente "K" Na verdade onde eu morava não tinham muitas opções de cursos de graduação, então decidi arriscar na área de pedagogia e até então deu tudo certo, hoje gosto muito da minha profissão.

Docente "L" Eu amo criança e depois recebi muito incentivo de minha família para fazer parte dessa profissão.

Nessa questão, percebi três principais categorias: o gosto pela docência; a necessidade laboral e financeira; e, o incentivo familiar/profissional. A primeira se desvela a partir da percepção de que a maioria escolheu ser professora por gostar de ensinar e/ou por acreditar no potencial social da educação (Docentes "A", "B", "C", "E", "F", "I", "J", "L"). Quem não entrou com esse intuito, acabou percebendo-o na caminhada (Docentes "D", "G", "H", "K"). Já outras optaram pela docência por questões financeiras, ou seja, precisavam trabalhar e/ou a cidade não ofertava muitas opções de formação, fazendo emergir a segunda categoria (Docentes "E", "G", "H", "K"). Essa questão faz parte da vida de muitos profissionais, pois a vontade de estabilizar em uma profissão, por vezes, faz com que a escolha profissional não seja a mais almejada, mas na prática, com responsabilidade, como bem apontou a Docente "G", acabam se descobrindo e se apaixonando profissionalmente. Já a terceira categoria, que vem do incentivo familiar/profissional, o qual emergiu nas respostas das Docentes "E", "F" e "L", como relacionado a família e, também, como fica subentendida na resposta da Docente "D" que afirma não ter sido uma escolha pessoal e, ainda, se desvela pela admiração de um bom profissional da área (Docente "A").

Ao serem questionadas sobre o "Como foi o teu ingresso na docência?", seis delas ingressaram mediante concurso público (Docentes "A", "B", "E", "H", "I" e "J"), quatro estão trabalhando através de contrato (Docente "C", "D", "F" e "L") e as outras duas tiveram seu ingresso na profissão através de enquadramento do magistério (Docentes "G" e "K"). Desta forma, diante das repostas, constatei que a maioria ingressou através do concurso público, o que garante a almejada estabilidade financeira, mas também se torna uma rotina de compromisso para a "vida toda". Também é possível verificar que, diante das mudanças na legislação, outras conseguiram se efetivar através do enquadramento do magistério e, ainda, outras buscam o tão sonhado concurso para se tornarem efetivas na profissão que já tanto

gostam (gosto que é perceptível já que estão trabalhando há vários anos através de contrato).

Na pergunta sobre "Como tu descreves o teu trabalho na Educação Infantil?", obtive as seguintes respostas:

Docente "A" Sou muita dedicada ao meu trabalho e procuro ensinar da melhor forma para que o aluno compreenda.

Docente "B" Foi uma aprendizagem importante no currículo, meu perfil não se adaptou a essa modalidade e sempre sendo possível foco a opção de trabalhar com ensino fundamental.

Docente "C" Descrevo como uma das etapas principais da educação básica. Ela atende crianças de zero a cinco anos de idade, que estão tendo os primeiros contatos.

Docente "D" É uma etapa que exige atenção e dedicação por parte do educador. Além de ensinar o conteúdo, temos que cuidar da mente, na responsabilidade da formação e desenvolvimento das crianças.

Docente "E" De muito respeito pelas crianças e muita dedicação tanto na questão de cuidar como na aprendizagem.

Docente "F" É prazeroso, sendo de dedicação, empatia o professor conduz e media o saber condutor do saber.

Docente "G" É gratificante, as crianças são muitas amorosas, a gente tem uma certa facilidade de lidar com elas. Nessa fase elas estão no desmame familiar, então elas nos veem como família também e se vinculam com a gente em sala.

Docente "H" O primeiro passo é conhecer o modo de vida da criança. Ensinar através de brincadeiras e jogos que são de costumes do convívio deles. Motivar a inclusão social dentro dos conteúdos programáticos.

Docente "I" Satisfatório e prazeroso em ver as primeiras conquistas de uma criança no momento de sua aprendizagem.

Docente "J" Como base para conhecimento posterior das minhas crianças.

Docente "K" Buscando compreender melhor o mundo infantil, busco organizar o espaço infantil de forma que o ambiente

proporcione harmonia, pensando a sensação de um mundo mais lúdico.

Docente "L" De dedicação, amor e ver a criança aprendendo.

Diante das respostas, percebo, enraizado nos discursos escritos, que há muito amor pela profissão. As professoras demonstraram dedicação e respeito em ensinar, mesmo aquelas que disseram que o perfil é mais adequado para o ensino fundamental o respeito pelo trabalho, de modo geral, prevalece. Pelas respostas dadas pude perceber seis categorias emergentes, sendo elas: amor pela unidocência, à importância do currículo para esta fase e ano, o prazer em ensinar, a ludicidade, o perfil e a experiência.

Nesse sentido, me recordo das palavras de Freire (1999, p. 104), que defende que "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem". Na primeira categoria, percebo o encanto, o amor pela profissão, são professoras apaixonadas pela pedagogia e que em muitos momentos demonstram a importância da dedicação (Docentes "A", "D", "E", "F", "L"). A segunda exemplifica o currículo, o qual, desde alguns anos, vem sofrendo mudanças. Elas entendem a necessidade de adaptação às novas metodologias e às diferentes formas de relacionamento com a comunidade escolar, pois descrevem como sendo uma das etapas principais da educação básica (Docente "C"). A terceira categoria emergiu das professoras que descreveram sobre o sentimento de prazer atrelado ao ato de ensinar, o que é um fator determinante para a permanência na educação infantil, já que é preciso gostar do trabalho que se realiza. A gratidão e o prazer expressam o compromisso com os educandos (Docentes, "G", "I").

Percebi a emergência da quarta categoria na escolha em ensinar através do lúdico como promoção para uma prática educacional de conhecimento de mundo, oralidade, pensamento e sentido. Nesse sentido, Barbosa (2010b, p. 7), explica que "o lúdico auxilia no desenvolvimento da criança, pois através dele ela consegue aprender com mais facilidade, com os jogos e brincadeiras, além de uma prática de atividade física, promove também, um estímulo intelectual e social". As professoras demonstraram compreensão de que os jogos e as brincadeiras possibilitam o desenvolvimento da criança, por meio dos quais, com essas estratégias trabalhadas na educação infantil, a criança aprende a respeitar regras e favorece a autonomia da

própria criança e, com isso, favorece a construção da sua aprendizagem (Docentes, "H", "K").

A quinta categoria originou-se da professora que destacou a importância do perfil para trabalhar com determinada faixa etária. Inclusive, a professora, nesse caso, escreveu sobre a sua preferência em trabalhar com crianças maiores. Esse entendimento e reconhecimento é pertinente, pois o ideal é que o professor se sinta confortável na sua atuação para que o processo educativo seja efetivo e prazeroso tanto para o discente, quanto para o docente. Um profissional frustrado pode não ter um desempenho tão satisfatório, ou mesmo pode prejudicar sua relação com os alunos. As consequências de permanecer em um local para o qual não se tenha o perfil, pode respingar tanto na vida pessoal como na vida profissional, bem como, pode ser frustrante e ter consequências negativas tanto para quem está trabalhando, quanto para quem convive com esse trabalhador. Por isso, considero a postura da docente que trouxe essa categoria adequada. É necessário maturidade, respeito e sinceridade para tentar se colocar no lugar que melhor se adapta (Docente "B"). Na última categoria se destaca a questão da experiência, sobre a qual, a professora descreveu que, a prática e experiência dos anos de profissão possibilitou a construção de uma base para a docência nos anos seguintes nesse nível de ensino (Docente "J"). Ou seja, ela acredita que o conhecimento necessário para atuar no contexto da educação infantil, nasce da sua experiência, da sua própria prática enquanto professora atuante nesse nível de ensino.

Na abordagem sobre a formação que as professoras possuem para estarem atuando nesse nível de ensino, constatei que dez delas tem a graduação em Pedagogia e duas tem graduação em Normal Superior. Percebi, com isso, que, mesmo sem a obrigatoriedade, a maioria das professoras participantes da pesquisa procuraram se aperfeiçoar a partir da realização da graduação, e isso, no meu entendimento, proporciona um caminho de ensino e de aprendizagem com mais qualidade.

No entanto, como a questão financeira emergiu anteriormente, posso de certa forma, atrelar essa procura por formação também pelo possível aumento salarial. Tal hipótese, mesmo que confirmada, não diminui a importância da formação cursada, já que um profissional mais satisfeito e sentindo-se valorizado (inclusive

financeiramente), pode também se sentir mais motivado, o que reflete na qualidade do trabalho por ele desenvolvido.

Ao serem indagadas se depois dessa formação inicial outros cursos relacionados à docência forma realizados, apenas as Docentes "A", "G" e "K" responderam negativamente. As Docentes "B", "C", "D", "F" e "L" afirmam terem cursado Especialização, cursos na internet e formação continuada e as Docentes "E", "H", "I" e "J" alegam terem feito Pós-graduação e formação continuada. No entanto, nenhuma delas especifica o que denomina e que curso fizeram a nível de Especialização e/ou Pós-graduação.

Nessa questão, a maioria das professoras procuraram por continuar sua formação. No mundo de tantas mudanças, essa questão precisa ser mais reflexiva e refletida, pois a inovação é necessária, e o saber se dá através de busca e de construção de novos conhecimentos, assim, aquelas que estão sempre realizando cursos, provavelmente refletem em aulas mais motivadoras e criativas.

Ao serem questionadas se o conhecimento construído e trabalhado na formação delas condizia com a prática em sala de aula, elas responderam:

Docente "A" Sim, minha graduação pela UFMT num período que estava no bojo das mudanças de políticas educacionais que estão sendo colocadas em prática na atualidade.

Docente "B" Sim, a profissão de professor é muito árdua, mas que para quem quer fazer a diferença vai em busca de novas metodologias para contribuir na qualidade do ensino.

Docente "C" Não, contribui, porém, a realidade é muito diferente. A teoria é essencial para compreender as relações, adaptação a realidade do aluno, as circunstâncias.

Docente "D" Não, quando estamos na graduação tudo parece mais fácil, mas, na prática é totalmente diferente. Na faculdade você aprende na teoria, mas, nós só tornamos professores de verdade na prática.

Docente "E" Sim, a teoria é base para aperfeiçoar a prática.

Docente "F" Não, contribui em partes, pois contribuiu para identificar dificuldades de aprendizagem observando a ideia de autores, na prática os problemas são muito mais difíceis de

diagnosticar porque envolve a família, e para isso nós não fomos preparados na graduação.

Docente "G" Sim, as vezes nos perdemos, mas buscando o conhecimento aprendido nos encontramos de novo.

Docente "H" Sim, alguns ainda mantenho no meu dia a dia. Tenho adquirido conhecimento na prática e participando da formação continuada.

Docente "I" Não, em alguns casos sim, em outras formações não condiz com a nossa prática em sala de aula, porque os cursos de formação não condizem com a realidade de nossas crianças.

Docente "J" Não, porque quando nos deparamos com a sala de aula lotada, crianças de diferentes conhecimentos, é que vemos que devemos voltar sempre buscando novos caminhos.

Docente "K" Sim, a faculdade nos proporciona a formação e norteia o saber, mas o conhecimento adquirimos com a prática, a dedicação, a busca pelo conhecimento, as capacitações, a atualização e a leitura.

Docente "L" Sim, em todos momentos a educação procura aperfeiçoar seus docentes diante da realidade dos seus alunos, dentro da sua comunidade, respeitando a cultura e a religião de cada um.

Diante das respostas expostas acima, é perceptível duas vertentes emergentes. Parte das professoras acreditam que a formação inicial contribui para o desenvolvimento da prática em sala de aula, enquanto que a outra parte percebe a formação inicial como totalmente discrepante da prática, ou seja, não condiz com a realidade da docência em sala de aula. Para Pimenta (1997), a identidade docente passa a ser composta pelos saberes, em toda a sua pluralidade e heterogeneidade, o que acaba influenciando nas decisões e nas práticas desse profissional.

A maioria das docentes concorda que a graduação é à base do conhecimento e que auxilia a prática através dos referenciais teóricos trabalhados, ressaltando que é preciso estar sempre em busca de conhecimento para que essa prática fique cada vez mais adequada com a realidade existente (Docentes "A", "B", "E", "G", "H", "K", "L"). Já, outras professoras ressaltaram que ao se depararem com o contexto da sala de aula (prática) se sentem frustradas, alegando que os conhecimentos aprendidos na graduação não condizem com a realidade (Docentes, "C", "D", "F", "I", "J"). Nesse

sentido, entendo que o aperfeiçoamento para lidar com a prática necessita de muito estudo, planejamento e pesquisa, para que assim possamos sobressair sobre os problemas do dia a dia da sala de aula e com isso alcançar a aprendizagem dos nossos alunos.

Por fim, na última questão apresentada às docentes, indaguei-as se, enquanto professoras, que tipo de conhecimento julgam fazer mais sentido para o desenvolvimento do trabalho realizado. As respostas foram:

Docente "A" Toda instituição escolar, por práxis, objetiva transmitir o conhecimento sistematizado, elaborado, crítico, reflexivo, criativo e participativo. Valorizo este tipo de conhecimento, mas, faço uso do conhecimento empírico filosófico religioso.

Docente "B" Está sempre fazendo curso na área que estou trabalhando.

Docente "C" Ser professora é ressignificar cada dia, cada diálogo, cada fazer. E nunca deixar de acreditar em si, no outro e que pode ser melhor. Se reinventar sempre. É administrar, é dominar as emoções e a razão. Ser resiliente.

Docente "D" O afetivo, você primeiro tem que amar seu aluno para entende-lo, assim você irá desenvolver seu trabalho da melhor forma possível. Sem afeto nada vai fluir na sala, e o aluno sente isso, assim você consegue conquista-lo. Na verdade, o afeto não é um conhecimento e sim um sentimento, mas, na minha concepção se você não ama o que faz, você não desenvolve um trabalho exemplar e com eficiência.

Docente "E" A tecnologia, já que temos que saber lidar com as ferramentas tecnológicas. Hoje o mundo é virtual.

Docente "F" Conhecimento, competência emocional, respeitar a diferença e cultura do anulado.

Docente "G" Todos os conhecimentos aplicados fazem sentido para o desenvolvimento do meu trabalho.

Docente "H" O conhecimento é muito importante para realizar um bom trabalho.

Docente "I" Todo conhecimento é um crescimento para aprendizagem.

Docente "J" Competências, habilidades e atitudes

Docente "K" As competências.

Docente "L" Habilidades e competências adequadas e necessárias que leva o aluno a desenvolver uma aprendizagem de qualidade para seu dia a dia e principalmente para o futuro.

Nessa questão percebi que emergiram cinco categorias: Conhecimento empírico; Competências e habilidades; Curso na área de tecnologia; Realização de cursos na área e a Afetividade. Uma professora destacou a importância do trabalho, o qual deve partir do pensamento crítico e das reflexões que o aluno é capaz de fazer, ou seja, deve partir do conhecimento empírico, que trabalha o conhecimento popular, no qual a aprendizagem ocorre através da nossa interação e observação do mundo (Docente "A"). Outras tiveram o entendimento de que são necessárias competências e habilidades específicas para trabalhar com os alunos e, assim, proporcionar um ensino com mais qualidade aos mesmo (Docentes "F", "G", "H", "I", "J", "K", "L"). Nesse interim, me recordo de Nóvoa (1991), que defende que a formação passa pela fase de experimentação, de inovação, de ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. Ou seja, vai se reconstruindo.

Uma delas ressaltou a importância do uso dos recursos tecnológicos, o que, mesmo tendo emergido na resposta de apenas uma delas (Docente "E"), julgo merecer destaque, pois, além de vivermos num mundo globalizado, estamos ainda enfrentando uma pandemia, como alertei anteriormente, o que fez com que o quadro docente se reinventasse para que a educação, o ensino e a aprendizagem não parassem. Diante desse cenário, a tecnologia se fez ainda mais pertinente e relevante.

Outras professoras ainda destacaram que todos os conhecimentos construídos possuem um sentido, pois todos buscam o bom desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, assim a realização de cursos é considerada uma possibilidade de inovar o saber (Docente "B"). E, outras ressaltaram a importância de trabalhar enaltecendo o afeto e o amor. Freire (2013, p. 89) já defendia que "Ensinar é uma especificidade humana, sendo uma condição humana o ato de ensinar, é fundamental ter autoridade, afeto e disciplina".

Embora as professoras participantes da pesquisa reconheçam que o afeto não seja um tipo de conhecimento, compreendem que é importante tê-lo para fortalecer o

vínculo docente-discente e, também, exercer a função com e por afeto, pois isso também é muito importante, já que o ideal é fazer o que gostamos. Apaixonar-se diariamente pela nossa função, apesar das adversidades, reflete em uma prática mais humana e de qualidade (Docentes "D", "C").

Conforme demonstrado nas respostas obtidas no questionário e, a partir da análise e discussão feita do mesmo, percebo que a identidade docente passa por muitas interfaces. Ela perpassa a formação inicial, pela busca constante do saber, e por outros caminhos que envolvem as competências, afetividade e respeito pela profissão, e vai se perpetuando através do aprendizado no próprio exercício da profissão.

Assim, entendo que no caminhar da profissão o educador precisa compreender sua prática, realizar a reflexão sobre o ser educador, bem como entender as influências das condições de trabalho. Para Dubar (2005), a pessoa, ou o profissional no caso da presente dissertação, jamais se constrói sozinha, ela depende dos juízos dos demais quanto as suas próprias orientações e (auto)definições, sendo, desta forma, a identidade um produto das sucessivas socializações feitas.

Dessa forma, a identidade docente é constituída por meio de mudança continuamente, em relação direta com o contexto social no qual está inserida, no qual alguns processos favorecem a construção dessa identidade. Assim, fica evidente que o caminho da construção da identidade docente não depende apenas de condições que envolvem os fatores externos, como o curso de licenciatura em pedagogia, dos currículos ou de formação continuada, mas, dependem também dos fatores internos da própria pessoa, do gostar da profissão, do gostar de trabalhar com crianças pequenas, da investigação da vida da criança, do compromisso assumido e da tomada de consciência de seu papel como docente da Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e as análises discutidas nesta dissertação apontaram para algumas conclusões e entendimentos, na qual constatei que a identidade docente precisa estar sempre em discussão. É preciso que as políticas implantadas na formação educacional sejam debatidas, pois se percebe que a profissão docente está ainda em construção, na qual há a significação histórica, emergente nos momentos em que a questão de vocação e da paixão pelo trabalho com crianças pequenas foi mencionada. Sabemos que, pelo fato dessa profissão estar entranhada da missão de transformar, indicar caminhos, formar cidadãos, ainda não tem uma valorização em forma de pecúnia.

Apresentando de forma bastante pessoal, gostaria de descrever um pouco sobre a apresentação, acolhida e receptividade das participantes da pesquisa diante de mim, enquanto colega de profissão, mas naquele momento também e, principalmente, como pesquisadora. No questionamento da problemática destacada na dissertação, depois de uma breve conversa, através do recurso WhatsApp, com as educadoras da Educação Infantil, percebi que muitas delas apresentam certa dificuldade em trabalhar estratégias que inovam seus saberes e que acaba provocando certa desmotivação. Observei também que há uma falta de diálogo para trocas de ideias entre os pares que atuam no mesmo ano da Educação Infantil, e isso acaba promovendo a individualidade, demonstrada pela falta de diálogo e reflexão sobre o fazer pedagógico que realmente atenda a criança com um ensino inovador, com práticas educativas diferenciadas e trabalhada em equipe. Os saberes docentes, segundo Tardif e Lessard (2005) são temporais e são construídos nas trajetórias vividas pela docência.

No objetivo geral proposto, vi que os saberes docentes são construídos através de muitos fatores, os quais se iniciam na graduação e repercutem na trajetória de sua ação como docente. São conhecimentos que devem estar sempre em constante mudança e que vai se misturando com os saberes de outros educadores e assim vão se (re)fazendo e (re)construindo continuamente.

Diante dos objetivos específicos trabalhados, quanto ao conhecer o movimento de construção da identidade docente, entendo que o trabalho do docente na educação infantil, precisa estar centrado nas variadas trocas de experiências, na socialização,

nas capacidades motoras e da fala, no mundo da literatura e no mundo da magia, trabalhadas dentro e fora da sala de aula, para que as crianças sejam educadas na sua totalidade, através de um planejamento pedagógico que visa à construção dos conhecimentos dos seus alunos.

Ao refletir sobre a formação docente na perspectiva da construção da identidade docente, é possível afirmar que tem que haver uma constante modificação nas técnicas ainda existentes de mera transmissão do conhecimento por parte do professor, realizando plano que desenvolva aulas inovadoras e significativas, oportunizando suportes para que a criança possa desenvolver suas múltiplas criatividades e capacidades e que, desta forma, o ensino seja uma constante (re)construção.

Ao problematizar os saberes que, na perspectiva das professoras da educação infantil, vale destacar que as crianças precisam interagir com as brincadeiras, com os conteúdos e entre elas mesmas. A socialização com os colegas e professores deve ser prioridade, pois a problematização, proporciona a reflexão e a curiosidade, e com isso as indagações surgem e a criança começa a pensar criticamente sobre a realidade, o que provavelmente contribuirá para os processos de ensino e de aprendizagem.

Na coleta, de um modo geral, ficou bastante latente que, às vezes, a pessoa se torna educador pelo fato da estabilidade financeira ou pelo valor da mensalidade da faculdade, pensando que lecionar é uma tarefa fácil, mas a maioria das pessoas que atuam na área sabem que se trata de uma tarefa árdua, carregada de desafios, na qual o docente (que quer ser realmente docente) precisa buscar e construir sua identidade através de constante estudo para construir uma formação sólida e de qualidade.

Identifiquei que as docentes têm a compreensão da importância da função da profissionalidade docente e que valorizam a necessidade dos conhecimentos pedagógicos para propiciar o desenvolvimento de métodos de ensino para despertar o espírito crítico e investigativo do aluno. Porém, vi que algumas, não adotaram a constante busca de inovar sua metodologia de ensino, ficando somente na formação inicial, cursada por vezes de forma superficial (mera obtenção de título). Penso que esta falta de formação adequada e continuada não irá acompanhar a rápida transformação do contexto, incluindo aí os conhecimentos e os assuntos que

permeiam nos tempos atuais e a nova geração e, com isso, o objetivo da educação pode não ser alcançado da forma idealizada.

Diante das respostas obtidas no questionário, posso afirmar que as docentes reconhecem que todos nós nascemos com uma identidade e no decorrer do caminho essa identidade vai se reconfigurando, diariamente. Constato também que, mesmo todas atuantes no mesmo contexto, nenhuma identidade se mostra idêntica à outra, pois cada profissional tem suas particularidades e peculiaridades, se forma e se transformam por meio de seus contextos formativos, cultural, social, familiar, etc.

Assim, acredito que somente a formação inicial não atenderá o caminho da prática, mesmo estando repleta de teoria pertinente e necessária para a compreensão dela e para atuar nela (da/na prática), a prática de fato é diversificada e dela nasce a importância da constante busca do saber, para que assim, através do conjunto, teoria e prática, a construção do conhecimento possa ser de qualidade.

É notório que estamos vivendo num presente, no qual é imprescindível manter as relações entre o sujeito e a modernidade. Na investigação ficou destacada a importância de construir conhecimento tecnológico, pois é inviável pensar em um educador com o mesmo perfil daquele originário lá da sua formação inicial, ocorrida anos atrás. A partir desse momento, o profissional precisa ter o entendimento de que o fato de possuir a diplomação, não é garantia de formação completa, pronta e acabada. Na verdade, ocorre o contrário. Quanto mais formações, por certo, novas e mais dúvidas, incertezas, curiosidades vão surgir, tal como Freire (1996) defendia a necessidade da consciência do inacabamento.

Nesse cenário de tantas modificações, recheados de conhecimentos inovadores, em que estamos inseridos, nas relações interpessoais de convivência em sociedade, acredito que é preciso que os educadores partam em busca de uma formação mais abrangente, pois a tecnologia é uma ferramenta que permite aos professores enriquecer sua prática pedagógica. Além disso, as crianças vivem num mundo envolto de aparelhos tecnológicos, não tem mais como fechar os olhos para essa realidade, pois como vimos no momento que passamos por situações no período da pandemia que estamos enfrentando, muitos professores ficaram sem ação por não saberem fazer uso dessa tecnologia e tiveram que se reinventar rapidamente para prosseguir na caminhada como educador.

Portanto, esse trabalho mostrou que a identidade docente é uma luta cotidianamente a ser construída, necessita a busca constante de reflexão, de pensamento crítico, de mudanças de condutas que não propiciaram significados. É uma prática que ganha vida através da formação ampla e não neutra, na qual a didática precisa de atualização constante e o processo de autoconhecimento, se faz necessário para desenvolver o ensino, bem como se (auto)realizar como ser humano e como profissional na sua totalidade. Assim, a identidade docente, necessita de ressignificação na transformação de si mesmo e do mundo.

Me aproximando do final dessa dissertação, saliento que ao tentar dar visibilidade aos saberes que as professoras –que atuam na Educação Infantil das escolas da rede pública do município do Dom Aquino/MT– julgam constituir às suas identidades enquanto profissionais no referido contexto, de um modo geral e considerando toda a discussão feita no capítulo anterior, emergem os três saberes defendidos por Pimenta (1997), sobre os quais trabalhei no capítulo teórico, que são os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência.

Embora a pesquisa tenha respondido ao problema central que originou o interesse por pesquisar essa temática, bem como atingiu os objetivos esperados para a presente dissertação, compreendo que ela tenha algumas fragilidades. Nesse sentido, pensar em formação continuada e na realização de um grupo de estudos ou grupo focal para discutir determinados assuntos e, posteriormente, refazer a pesquisa, poderia trazer outras respostas, inclusive, talvez mais específicas para o que se esperava. Também poderia ser pensado em outros instrumentos de coleta.

De qualquer forma, percebo que as respostas das professoras atuantes em um município interiorano condizem com a literatura que percorre o âmbito nacional e internacional, mostra o quanto as docentes estão preocupadas com suas práticas pedagógicas e de mundo e o quanto prezam pela qualidade do seu trabalho. Embora nem todas tenham tido a docência como primeira opção, todas que seguem atuando, se redescobriram nesse meio e compreendem a sua identidade não como algo dado ou pronto, mas como uma reconstrução contínua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marta Mateus de. Trajetórias no Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: Fatores Condicionantes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 48, n. 2, pág. 61-85, 2014.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

BARBOSA, Ana Paula Montolezi. **Ludoteca:** um espaço lúdico. 2010b. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANA%20PAULO%20MO TOLEZI.pdf. Último acesso em: 20 jan. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Síntese analítica das propostas pedagógicas das Redes Municipais de Educação Infantil cadastradas no Sistema Integrado de Monitoramento** – *SIMEC*, módulo PAR, após setembro de 2014: relatório do projeto "Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocante às Políticas Públicas de Educação Básica". Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com bebês. **Anais...** I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais, Belo Horizonte, nov. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/ dezembro-2010-pdf/7154-2-2-ar go-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file. Último acesso em: 07 abr. 2021.

BATISTA, Janete Barroso. **Práticas e saberes da docência virtual**. 2015. Disponível em:

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34588/1/2015_tese_jbbatista.pdf. Último acesso em: 22 out. 2021.

BOLIVAR, Antonio. **A identidade profissional de professor:** crise em reconstrução. Málaga: Aljibe, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos –** Orientações Gerais. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf. Último acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. *Lei* n° 9.394, *de* 20 *de dezembro de* 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso, 02 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEBnº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso 24/01/2021.

CAMPOS, Bártolo Paiva. **Políticas Docentes:** formação e avaliação. Porto: Mais Leituras Editora, 2013.

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

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? **Educação** & **Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, pág. 719-735, set./ dez. 2012.

CRUZ, Gislaine Azevedo da. Identidade profissional de docentes da educação infantil: a re/construção na e pela prática pedagógica. **Anais...** 2012. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14567.pdf. Último acesso em: 07 abr. 2021.

DAVIS, Cladia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. de. **Formação continuada de professores**: *u*ma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

DAY, Christopher. (2001) **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Ed. Porto.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUBAR, Claude. **Crise das Identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano. A Formação Contínua de Professores numa Encruzilhada. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA Fátima (Org.). **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras:** reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2006. p. 73-79.

FELIZARDO, Maria Helena Vieira; COSTA, Fernando Albuquerque. Formação Contínua na Área das TIC em Portugal: quem são os Formadores e que perspectivas têm sobre a integração das tecnologias no currículo? **Investigar em Educação**, Braga, v. 1, n. 2, p. 139-154, 2014.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola. Do que se fala? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 521/608, abr./jun. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

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

GARCIA, Marcelo, Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr., 2009.

GEIJSEL, Femke; MEIJERS, Frans. Identity learning: the core process of educational change. **Educational Studies**, United Kingdom, v. 31, n. 4, p. 419-430, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação continuada dos professores**. Artmed: São Paulo, 2010.

JOHNSON, Larry. **Desenvolvimento de novos processos de aprendizagem**. Austin, 2014.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil:** Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005

KUHN, Martin. Da pertinência dos Saberes Docentes às Práticas Pedagógicas. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1158-1180, set./dez. 2004.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 7 ed. São Paulo. Atlas. 2010.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing:** metodologia, planejamento, execução e análise, 2 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MEC. **Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro de 2014**. Diário da República, Portugal, n. 29, 11 fev. 2014. Série 1. P. 1286-1291. Disponível em: http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/RJFCP%20DL22.2014.pdf. Último acesso em: 17 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOYSÉS, Lucia. O desafio de saber ensinar. Campinas: Papirus, 1994.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Prefácio. In: ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antonio. **Formação Contínua de Professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

NÓVOA, Antonio. O Regresso dos Professores. Pinhais: Melo, 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; SILVA, Paula Soares; CARDOSO, Fernanda Moreno; AUGUSTO, Silvana de Oliveira. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência Dialética:** pressuposto na formação de professores. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança:** Se der tempo, a gente brinca! Porto Alegre: Mediação, 2000.

SANTOS, Marlene Oliveira. Organização e uso dos espaços e ambientes em instituições de educação infantil do Proinfância. In: SANTOS, Marlene Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **Educação infantil:** os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014. p. 147-165.

SILVA, Edílson Azevedo da. **A concepção e a função da educação infantil nas orientações curriculares de Cuba e do Brasil**. 2008. p. 76-89. Disponível em: https://docplayer.com.br/2215369-A-concepcao-e-a-funcao-da-educacao-infantil-nas-orientacoes-curriculares-de-cuba-e-do-brasil.html. Último acesso em: 05 abr. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

WEBER, Marly. **Professor, mestre e aprendiz**. 2009. Disponível em: http://resumos.netsaber.com.br/ver_resumo_c_45051.html. Último acesso em: 05 mar. 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO)



URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Título do projeto: A identidade das professoras da educação infantil das escolas da rede pública de Dom Aquino/MT

Vinculação: Pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW)

Instrumento de pesquisa: Questionário

Pesquisadora responsável: aluna/mestranda Cristiane Rodrigues Mendes

Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm

Pesquisa, elaboração do roteiro e levantamento de dados: aluna/mestranda Cristiane Rodrigues Mendes

QUESTIONÁRIO

Eixo 1 (Informações sociodemográficas e laborais): Qual o seu sexo? Qual o seu ano de nascimento? Qual o seu estado civil? Tens filho(s)? Em caso afirmativo, quantos? Qual a sua carga horária de trabalho com a Educação Infantil? Quanto(s) tempo/anos tens de profissão docente?
Eixo 2 O que te fez escolher a docência como profissão?
Como foi o teu ingresso na docência?
Como tu descreves o teu trabalho na Educação Infantil?
Qual a tua formação acadêmica?
Depois dessa formação, realizastes outros cursos relacionados a docência?
O conhecimento construído na tua formação condiz com a tua prática em sala de aulaí) Sim () Não. Justifica:
Enquanto professora, que tipo de conhecimento julga fazer mais sentido para desenvolvimento do teu trabalho?
Av. Sete de Setembro, 1558 - 2º e 3º andares - Caixa Postal: 290 - Erechim - RS - Brasil - CEP 99709-900

Fone/Fax: (054) 2107-1255 - Site: www.reitoria.uri.br Câmpus Frederico Westphalen/RS Av. Assis Brasil, 709 - Bairro Itapagé - Frederico Westphalen RS - CEP 98400-000 Fone: (055) 3744-9200 - Site: www.fw.uri.br

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA (APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO)



URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas e instituições citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Dom Aquino/MT, b 6 de abril de 2021

Secretária Municipal de Educação [Assinatura e carimbo] Ilza Batista da Silva Decreto 013/2021 Sec. M. de Educação Esporte e Lazer

Av. Sete de Setembro, 1558 - 2º e 3º andares - Caixa Postal: 290 - Erechim - RS - Brasil - CEP 99709-900 Fone/Fax: (054) 2107-1255 - Site: www.reitoria.uri.br Câmpus Frederico Westphalen/RS

Av. Assis Brasil, 709 - Bairro Itapagé - Frederico Westphalen RS - CEP 98400-000 Fone: (055) 3744-9200 - Site: www.fw.uri.br

ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA (PESQUISA DOCUMENTAL)



URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, <u>Ila Batista de Juloa</u> na condição de Secretária Municipal de Educação do município de Dom, Aquino/MT RG nº 8 3 6 25 5 M , CPF nº 76 + 3 9 + 831 - 8 +
na condição de Secretária Municipal de Educação do município de Dom, Aquino/MT.
RGnº 843 621 55PMI , CPF nº 767397 831-87
ALITOPIZO a Des faccasso la consulta dessa
RG n° 14 67 1515 , CPF n° 006 745 121 7V , a realizar
pesquisa documental, com base em documentos disponibilizados por mim ou minha
assessoria, os quais compõem o acervo/memória da Secretaria Municipal de Educação,
para a realização do Projeto de Pesquisa: A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE DOM
AQUINO/MT, que tem por objetivo Investigar que saberes docentes constituem a
identidade das professoras da educação infantil que lecionam nas escolas da rede pública no município de Dom Aquino/MT,
Language and an analysis and a

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

Obedecer às disposições éticas ao lidar com os devidos documentos.

2- Assegurar a privacidade das pessoas e instituições citadas nos documentos institucionais, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo de pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas e as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5°, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Dom Aquino/MT, 06 de abril de 2021.

Secretária Municipal de Educação [Assinatura e carimbo] Hza Batista da Silva Decreto 013/2021 Decreto 6 Educação Sec. M. de Educação Sec. M. de Educação



URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nº do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética):

Você está sendo convidada a participar da pesquisa "A identidade das professoras da Educação
Infantil das escolas da Educação Infantil da rede pública de Dom Aquino/MT", que está sendo
desenvolvida, a nível de Mestrado, no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das Missões, coordenado pela mestranda Cristiane Rodrigues Mendes e
supervisionado pela professora Dra. Jordana Wruck Timm. O objetivo desse estudo é investigar que
saberes docentes constituem a identidade das professoras da educação infantil que lecionam nas escolas

da rede pública no município de Dom Aquino/MT.

Sua participação compreende o preenchimento de um questionário sobre aspectos da sua vida profissional. Seu nome não será divulgado e sua participação, portanto além de anônima, é voluntária. Caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e serão omitidas todas as informações, para que não seja de nenhuma maneira

identificada, nem mesmo sua instituição.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, sendo que os únicos fatores de risco são o tempo de duração do preenchimento do questionário (o que varia de participante para participante). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão da temática relacionada à identidade docente no contexto da Educação Infantil e, também, para a produção de conhecimento científico na área. Você não receberá nenhum pagamento pela participação no estudo. Você poderá ter acesso aos resultados desta pesquisa através de publicações científicas (relatório final de pesquisa e artigos/apresentação em congressos/encontros) que serão elaboradas a partir dos resultados da pesquisa.

Este documento está elaborado em duas vias, sendo uma retida comigo, pesquisadora responsável, e outra com você, como participante da pesquisa (Resolução CNS 466/2012 e CNS 510/2016). Para que seu questionário seja validado, será necessário o preenchimento deste termo com nome e assinatura.

Qualquer/quaisquer dúvida(s) relativa(s) à pesquisa poderá(ão) ser esclarecida(s) pela pesquisadora em qualquer momento, pelo e-mail: a097499@uri.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da URI/FW tem o telefone (55) 3744-9200, Ramal 306, situado na Av. Assis Brasil, bloco 4, bairro Itapagé, CEP 98400-000, com funcionamento nas terças-feiras (19h às 22h30), nas quintas-feiras (13h30 às 16h30 e 19h às 22h30) e nas sextas-feiras (7h30 às 11h30 e 13h às 16h30). O mesmo pode ser contatado, também, via e-mail cep@uri.edu.br.

Prof^a. Dr^a. Jordana Wruck Timm

Pesquis. Responsável/orientadora

Mestranda PPGEdu: Cristiane Rodrigues Mendes

> Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome completo do participante

Assinatura do participante