

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DOM BOSCO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DOM BOSCO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Samara Lislayne Silva Marques

DOCÊNCIA E IDENTIDADE:
UM OLHAR SOBRE O SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESENDE

2025

Samara Lislayne Silva Marques

DOCÊNCIA E IDENTIDADE:
UM OLHAR SOBRE O SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, Curso de Licenciatura em Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Me. Wallace Santana da Silva

RESENDE

2025

Samara Lislayne Silva Marques

DOCÊNCIA E IDENTIDADE:
UM OLHAR SOBRE O SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, Curso de Licenciatura em Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Me. Wallace Santana da Silva

BANCA AVALIADORA:

Prof. Me. Wallace Santana da Silva (Orientador)

Prof. Dra. Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio

Resende, 26 de novembro de 2025.

Catálogo na fonte
Biblioteca Central da Associação Educacional Dom Bosco – Resende-RJ

M357	<p>Marques, Samara Lislayne Silva Docência e identidade: um olhar sobre o ser professora na Educação Infantil / Samara Lislayne Silva Marques - 2025 61f.</p> <p>Orientador: Wallace Santana da Silva Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à finalização do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, da Associação Educacional Dom Bosco.</p> <p>1. Pedagogia. 2. Educação infantil. 3. Prática pedagógica. 4. Identidade. I. Silva, Wallace Santana da. II. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. III. Associação Educacional Dom Bosco. IV. Título.</p> <p>CDU 371.3(043)</p>
------	---

Dedico este trabalho às crianças que me fizeram
questionar o que é ser professora e às
professoras que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que escreveu todos os meus dias em seu livro, cuidou de cada detalhe da minha trajetória e preparou caminhos para que eu pudesse ir além. É a razão que me move, o sopro que me mantém viva e o sentido maior da minha existência.

Aos meus pais, Leandro e Eliude Marques, minha eterna gratidão. Vocês me deram a vida, me criaram com amor, me apoiaram em cada escolha e formaram a pessoa que sou hoje. Obrigada por me ensinarem a valorizar a educação e por investirem em mim com tanta dedicação e esperança.

Aos meus familiares, que, mesmo à distância, sempre torceram e intercederam por mim, e aos colegas e amigos, os antigos e os que ganhei ao longo da graduação, meu sincero agradecimento por tornarem essa caminhada mais leve e prazerosa.

Ao Centro Universitário Dom Bosco e a todo o corpo docente do curso de Pedagogia, minha profunda gratidão. Vocês não apenas me formaram como profissional, mas também como pessoa, e suas contribuições jamais serão esquecidas.

Ao meu excelentíssimo orientador, minha especial admiração e gratidão. Sua orientação iluminou meu caminho, inspirou a profissional que estou me tornando e plantou em mim o desejo de seguir na formação contínua. Esta pesquisa, assim como meu futuro profissional, carrega suas contribuições.

À Professora Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio por sua importante contribuição na leitura deste trabalho.

E, por fim, mas não menos importante, à minha querida avó, Ester Silva, cuja vida e exemplo me inspiraram a escolher esta profissão.

A identidade docente se constrói pelo significado que cada professor dá para sua profissão, enquanto autor e ator, conferindo 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 e de seus saberes.

Pimenta, 1996.

RESUMO

O presente estudo, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, tem como objetivo compreender as concepções acerca do que é a profissão docente na Educação Infantil. A construção deste estudo se deu por meio de uma análise histórica da profissão docente, da infância e da Educação Infantil a partir da teoria de autores, como Nóvoa (1989), Oliveira (2004; 2022), Tardif (2014), Áriès (1981), Del Priore (2015), Sarmiento (2013), Freire (1993; 1996), Kramer (1999), Paschoal e Machado (2009), entre outros. Busca-se entender a forma como a Educação Infantil se estrutura no Brasil. Também foi realizada a análise dos documentos oficiais que regulamentam este segmento e orientam a prática pedagógica dos professores que nele atuam, sendo eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a partir da análise da Constituição Federal Brasileira, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Declaração dos Direitos das Crianças, foi possível reafirmar que a Educação Infantil não é um privilégio, e sim um direito das crianças. Além da revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, este trabalho contou com uma pesquisa de campo. Cinco professoras da Educação Infantil de um colégio privado da cidade de Resende foram entrevistadas com o objetivo de compreender como estas profissionais concebem a sua profissão, percebem as crianças que recebem em suas salas de aula e como se dá a sua prática pedagógica. Com base nas discussões que foram feitas, foi possível constatar que a profissão docente não é homogênea, que a construção da identidade de cada professor tem início muito antes da sua passagem pelo curso de formação e também se constitui ao longo da sua prática, que é diretamente influenciada por fatores, como, por exemplo, o lugar onde leciona, as relações que estabelece e o caminho que segue em sua formação continuada. Além disso, neste trabalho também se conclui que a identidade do professor impacta diretamente a forma como se dá a sua prática e este profissional não deve esquecer-se da seriedade da sua profissão e deve comprometer-se com ela.

Palavras-chave: Identidade. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Compromisso Ético e Político.

ABSTRACT

The present study, within the research line of Education, Culture, and Society, aims to understand the conceptions of what the teaching profession in Early Childhood Education is. The construction of this study was carried out thru a historical analysis of the teaching profession, childhood, and Early Childhood Education based on the theories of authors such as Nóvoa (1989), Oliveira (2004; 2022), Tardif (2014), Áriès (1981), Del Priore (2015), Sarmiento (2013), Freire (1993; 1996), Kramer (1999), Paschoal and Machado (2009), among others. The aim is to understand how Early Childhood Education is structured in Brazil. An analysis was also conducted of the official documents that regulate this segment and guide the pedagogical practice of the teachers who work in it, namely: the National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the National Common Curricular Base (BNCC). Furthermore, based on the analysis of the Brazilian Federal Constitution, the Statute of the Child and Adolescent (ECA), and the Declaration of the Rights of the Child, it was possible to reaffirm that Early Childhood Education is not a privilege, but rather a right of children. In addition to the literature review and analysis of official documents, this work included field research. Five early childhood education teachers from a private school in the city of Resende were interviewed with the aim of understanding how these professionals perceive their profession, view the children they receive in their classrooms, and how their pedagogical practice is carried out. Based on the discussions that were held, it was possible to ascertain that the teaching profession is not homogeneous, that the construction of each teacher's identity begins long before their passage thru the training course and is also constituted throughout their practice, which is directly influenced by factors such as, for example, the place where they teach, the relationships they establish, and the path they follow in their continued education. Furthermore, this work also concludes that the teacher's identity directly impacts the way their practice is carried out, and this professional should not forget the seriousness of their profession and must commit to it.

Keywords: Identity. Early Childhood Education. Pedagogical Practice. Ethical and Political Commitment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Turma de magistério em 1970.....	21
Figura 2 -	Docentes na Educação Infantil segundo faixa etária e sexo em 2024.....	26
Figura 3 -	Docentes Ensino Fundamental segundo faixa etária e sexo em 2024.....	26
Figura 4 -	Professora e seus alunos.....	31
Figura 5 -	Obra Madona Col Bambino.....	32
Figura 6 -	Transporte de senhora brasileira em rede por escravos.....	33
Figura 7 -	Jantar brasileiro.....	33
Figura 8 -	Idade das professoras.....	46
Figura 9 -	Formação das professoras.....	47
Figura 10 -	Tempo de atuação das professoras.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Bibliografia utilizada nos capítulos 1 e 4	15
Quadro 2 -	Bibliografia utilizada nos capítulos 2 e 5.....	16
Quadro 3 -	Documentos oficiais utilizados nos capítulos 2 e 5.....	17
Quadro 4 -	Bibliografia utilizada nos capítulos 3 e 6.....	17

LISTA DE ABREVIATURAS:

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	14
2.1 Caminhos percorridos.....	14
3 PRIMEIRAS REFLEXÕES.....	19
4 IDENTIDADE DOCENTE.....	21
4. 1 O ser professora.....	21
4. 2 A formação da identidade docente.....	27
4. 3 Quando uma professora se torna professora?.....	28
5 O PROFESSOR E AS INFÂNCIAS.....	31
5. 1 A infância e a educação infantil.....	31
5. 2 A quem interessa o que se aprende na educação infantil?.....	37
6 A PRÁTICA DOCENTE.....	43
6.1 Uma prática pedagógica comprometida com as infâncias.....	43
7 PESQUISA DE CAMPO.....	46
7.1 Apresentação e análise dos dados.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICES.....	56

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere na linha de pesquisa, Educação, Cultura e Sociedade e tem como objetivo compreender as concepções acerca do que é a profissão docente e do fazer pedagógico na Educação Infantil. Deste modo, este trabalho busca investigar o processo de formação da identidade docente e seus desdobramentos na prática pedagógica; identificar como as concepções de infância influenciam as práticas pedagógicas das professoras e discutir o porquê de uma prática pedagógica comprometida com as infâncias.

Este estudo usou como base pesquisas de autores como Oliveira (2004; 2021), Freire (1993; 1996), Pimenta (1996) e Tardif (2014), que escreveram sobre a identidade docente, suas segmentações e seu processo de construção, bem como Ariès (1981), Del Priore (2015), Sarmiento (2007; 2008; 2013) e Garcia (2005), que escreveram sobre a infância e a Educação Infantil, além de Freire (2002), Ostetto (2008) e Esteban (2005), que discutem o compromisso ético que a profissão docente exige, o planejamento e a avaliação.

Além disso, foi feita uma análise de documentos oficiais, como, por exemplo: o Censo Escolar de 2024 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em busca de compreender melhor e mais profundamente a proposta pedagógica nacional para a Educação Infantil e o perfil dos profissionais que atuam nesse segmento, o que é e como é concebida a Infância nesses documentos.

A problematização deu-se pelo questionamento de como a identidade profissional do professor é desenvolvida/construída e se desdobra em sua prática pedagógica, tendo previamente concebido que a forma como o professor se vê, se percebe e entende a importância e os impactos da sua profissão influenciarão diretamente a forma como realiza a sua prática.

Dois caminhos metodológicos tecem a construção desta pesquisa: revisão bibliográfica e documental e pesquisa de campo; desta forma, este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa. A revisão bibliográfica se deu por meio da leitura de artigos, livros e documentos oficiais, conforme citado anteriormente. A busca por textos que embasassem a escrita deste trabalho foi feita nas plataformas Scielo e Google Scholar, além de outros textos sobre a teoria.

A pesquisa de campo se deu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras que atuam na Educação Infantil em uma escola privada do município de Resende (RJ). Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa

(COEP), as professoras em questão foram convidadas a fazer parte da construção deste estudo e, ao aceitar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declarando seu interesse em fazer parte da construção deste trabalho.

A justificativa do tema se deu pelo fato de ter nascido em uma família de professoras e, na infância, ter tido como brincadeira favorita *a escolinha*, brincadeira na qual eu sempre interpretava o papel de uma professora. Ao ingressar no curso de Pedagogia, comecei a me questionar o que de fato é ser professora, e os professores que tive ao longo do curso me mostraram que as respostas para essa pergunta iam muito além do que eu pensava.

Ser professor implica assumir um compromisso ético, social e cultural, reconhecendo a educação como prática transformadora. É estar disposto a aprender continuamente, revisitar suas próprias concepções e se abrir ao novo, entendendo que a docência é um processo em constante construção.

O trabalho em questão encontra-se dividido em seis capítulos intitulados: Metodologia da pesquisa, primeiras reflexões, a identidade docente, o professor e as infâncias, práticas pedagógicas e considerações finais.

No capítulo, *Metodologia da pesquisa*, descrevo o caminho que fora percorrido e que possibilitou a escrita desta pesquisa e, em *Primeiras reflexões*, compartilho o caminho que foi por mim percorrido até chegar ao tema deste trabalho, lembrando momentos da minha trajetória escolar e experiências da minha atuação como professora auxiliar da Educação Infantil.

O capítulo, *Identidade docente*, analisa a história da profissão do professor a partir do que é narrado por Nóvoa (1989), que parte dos acontecimentos, como, por exemplo, as reformas educacionais, ocorridos em Portugal. Neste capítulo, é feita também uma análise sobre o processo de construção da identidade do professor e que elementos impactam este processo, podendo, a partir disso, concluir que a identidade não é estática e que ela se constitui também na prática e ao longo da vida de cada professor.

O capítulo, *A professora e as infâncias*, apresenta mais uma vez, uma análise histórica, porém, sobre a concepção de criança e de infância. Partindo desta análise, é feita uma discussão sobre quais são os direitos das crianças e as leis que os garantem, bem como o surgimento da Educação Infantil e a forma como se dá a prática pedagógica neste contexto.

Já o capítulo, *A prática docente*, explica a necessidade de uma prática comprometida para aqueles que trabalham com as crianças e as múltiplas infâncias, reafirmando que a educação de qualidade é um direito desses indivíduos.

Em seguida, o capítulo, *Pesquisa de Campo*, apresenta e discute os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil, refletindo criticamente sobre os dados coletados e comparando-os às conclusões obtidas a partir da revisão bibliográfica.

Por fim, nas *Considerações Finais*, há a síntese e as reflexões construídas a partir das análises realizadas nos capítulos anteriores. Esse fechamento busca retomar os principais objetivos propostos, evidenciar as aprendizagens alcançadas e apontar as contribuições da pesquisa para a compreensão da identidade docente e de sua relação com a prática pedagógica na Educação Infantil. Além disso, o capítulo final propõe reflexões sobre o papel do professor como sujeito em constante formação, comprometido com uma prática educativa ética, crítica e transformadora.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Caminhos percorridos

É a pesquisa que impulsiona a ciência, promove avanços e possibilita uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais que emergem e se transformam na sociedade. Conforme afirma Gerhardt *et al.* (2009, p. 6):

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real.

No campo da Educação, segundo menciona Garcia (2003), a pesquisa assume um papel essencial na construção do conhecimento e na reflexão sobre as práticas pedagógicas; e, por assim ser, a pesquisa não deve ter fim em si mesma e deve buscar mudar a realidade das escolas.

Brito, Oliveira e Silva (2021), ao discursarem sobre a importância da pesquisa, dizem que há várias modalidades que podem ser adotadas pelos pesquisadores no processo de construção de suas pesquisas, podendo ser ele de natureza qualitativa, quantitativa ou, ainda, em uma junção das duas: quali-quantitativa.

A presente pesquisa, fez uso de duas diferentes modalidades de pesquisa. A primeira foi a Revisão Bibliográfica que, com base nos autores anteriormente citados, possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto, colocando-o em contato direto com toda a produção escrita sobre a temática que está sendo estudada.

A busca por materiais bibliográficos para a construção deste trabalho se deu nas plataformas *SciELO* e *Google Scholar*. Inicialmente, selecionamos os possíveis descritores¹ e filtros a serem aplicados para afunilar os textos que de fato tratam dos assuntos buscados.

Esse processo de busca foi marcado por alguns desafios, visto que, muitos dos textos encontrados dentro do recorte temporal feito inicialmente, não discutiam os assuntos que eram o foco deste trabalho. Ao buscar, por exemplo, textos a partir do descritor “Prática Pedagógica e Educação Infantil”, foram encontrados textos que falavam da prática pedagógica no ensino de artes, matemática e, ainda, da prática pedagógica no período pandêmico.

Diante desse desafio, fez-se necessário mudar a forma como a busca dos materiais bibliográficos estava sendo feita, ou seja, ao invés de buscar por descritores, realizamos a busca

¹Palavras chaves que guiam o processo de busca por materiais bibliográficos o limitando por um tema ou área de pesquisa.

a partir do nome de autores indicados pelo orientador deste trabalho e, com isso, o corte temporal estabelecido precisou ser ampliado.

O primeiro capítulo de revisão bibliográfica visou atingir o objetivo de investigar o processo de construção da identidade docente, e, para isto, fez-se necessário aprofundar-se no estudo sobre o que é a profissão do professor por meio de uma análise da história dessa profissão. Para isso, foram selecionados autores como Nóvoa (1989) e Tardif (2014), e a leitura dos textos destes autores nos levou a outros, como, por exemplo, Oliveira (2004). Pode-se observar no Quadro 1 todos os textos lidos que embasaram as discussões feitas nos capítulos 1 e 4.

Quadro 1 – Bibliografia utilizada nos capítulos 1 e 4

AUTOR	OBRA	OBJETIVO	ANO
Antônio Nóvoa	Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas	Refletir sobre a construção histórica e social da profissão docente.	1989
Selma Garrido Pimenta	Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor	Refletir sobre os saberes necessários à docência e à constituição da identidade docente.	1996
Paulo Freire	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	Apresentar saberes indispensáveis à prática educativa crítica, ética e transformadora.	2002
Paulo Freire	Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar	Analisar a identidade docente e a valorização da profissão professor.	2002
Dalila Andrade Oliveira	A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização	Analisar os impactos das reformas educacionais nas condições de trabalho docente.	2004
Ana Waleska Pollo Mendonça; Jorge Ramos Nunes do Ó	A História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos	Comparar as trajetórias históricas da profissão docente no Brasil e em Portugal.	2007
Carlos Marcelo	Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro	Discutir a evolução histórica e os rumos futuros do desenvolvimento profissional docente.	2009
Maurice Tardif	Saberes docentes e formação profissional	Investigar os diferentes saberes que compõem a base da formação docente.	2014
Dalila Andrade Oliveira	Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil	Compreender como a profissão docente foi segmentada ao longo do tempo no Brasil.	2022
Aline Santos Pereira Rodrigues; Gabriele Polato Sachinski; Pura Lúcia Oliver Martins	A construção da identidade docente e sua relação com a prática pedagógica	Analisar como a identidade docente se constrói e sua relação com a prática pedagógica.	2022

Fonte: Elaborado pela autora

No segundo capítulo, buscamos identificar como as concepções de infâncias influenciam as práticas pedagógicas das professoras e, para isto, com indicação de autores como Ariès (1981) e Del Priore (2015), inicialmente foi feita uma análise da história das crianças e

da infância, fazendo menção também às leis que hoje garantem os direitos das crianças, como, por exemplo, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Todo esse caminho percorrido culminou em uma série de perguntas, como, por exemplo: para que serve a Educação Infantil? E a quem interessa o que se aprende na Educação Infantil? Que nos levou a pesquisar, por meio de materiais publicados por autoras como Paschoal e Machado (2015) sobre a história do surgimento da Educação Infantil, além dos materiais de Kramer (1999), Garcia (2003), Sarmiento (2013) e Abramowicz e Kramer (2023), para questionar como se tem dado a prática educativa nas instituições que recebem as crianças.

Desta forma, pode-se observar no Quadro 2 todos os textos lidos que embasaram as discussões feitas nos capítulos 2 e 5.

Quadro 2 – Bibliografia utilizada nos capítulos 2 e 5

AUTOR	OBRA	OBJETIVO	ANO
Philippe Ariès	História social da criança e da família	Compreender as transformações na visão da infância e da estrutura.	1981
Sônia Kramer	O papel social da educação infantil	Refletir sobre o papel da educação infantil na formação da criança e na sociedade.	1999
Vera Vasconcellos; Manuel Sarmiento	Infância (in)visível	Refletir sobre a invisibilidade social da infância e seus desdobramentos para a educação.	2007
Colin Heywood	Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente	Investigar as concepções históricas de infância e suas mudanças ao longo dos séculos.	2004
Jaqueline Paschoal; Maria Cristina Machado	A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional	Apresentar e analisar o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, destacando seus avanços, retrocessos e os desafios ainda presentes nessa etapa educacional.	2009
Daniela Guimarães	As manifestações infantis e as práticas pedagógicas	Analisar como as manifestações infantis, como gestos, falas e brincadeiras, se relacionam com as práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.	2011
Manuel Sarmiento	Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança	Discutir a infância contemporânea a partir do paradigma dos direitos da criança.	2013
Gislaine Azevedo Cruz; Magda Sarat	História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador	Analisar a construção social da infância no Brasil a partir da teoria do processo civilizador.	2015
Mary Del Priori	História das crianças no Brasil	Investigar a formação histórica da infância no Brasil, destacando representações sociais e práticas culturais.	2015
Anete Abramowicz; Sonia Kramer	Afinal, para que serve a Educação Infantil?	Discutir o verdadeiro papel da Educação Infantil, questionando visões reducionistas que a tratam apenas como preparação para o Ensino Fundamental.	2023

Fonte: Elaborado pela autora

Também realizamos a análise dos documentos oficiais que orientam a prática educativa na Educação Infantil, conforme exibido no Quadro 3.

Quadro 3 – Documentos oficiais utilizados nos capítulos 2 e 5

AUTOR	OBRA	OBJETIVO	ANO
Brasil	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Estabelecer os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos e as diretrizes do Estado, incluindo os princípios da educação nacional.	1988
Brasil	Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA)	Garantir os direitos da criança e do adolescente, regulando a proteção integral no Brasil.	1990
Brasil	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)	Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional brasileira.	1996
Brasil	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos em seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo.	1998
Brasil	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Definir os princípios, fundamentos e objetivos da Educação Infantil, assegurando o direito à educação e ao cuidado como primeira etapa da Educação Básica.	2009
Brasil	Base Nacional Comum Curricular	Estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica, garantindo uma formação integral e equitativa em todo o país.	2018

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, na escrita do terceiro capítulo deste trabalho, buscou-se atender ao objetivo de discutir o porquê de uma prática pedagógica comprometida com as infâncias e, para isto, buscamos textos que abordem o que é o compromisso ético e como esse compromisso deve refletir na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil. Discutimos também a seriedade que deve envolver o planejamento e a avaliação neste segmento (Quadro 4).

Quadro 4 – Bibliografia utilizada nos capítulos 3 e 6

AUTOR	OBRA	OBJETIVO	ANO
Selma Garrido Pimenta	Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor	Compreender a constituição da identidade docente a partir da articulação entre teoria, prática e saberes profissionais.	1996
Paulo Freire	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	Apontar os saberes e atitudes fundamentais ao exercício da docência comprometida com a emancipação e a autonomia do educando.	2002
Maria Teresa Esteban	Avaliar: ato de cuidar, acompanhar e compreender	Discutir a avaliação na educação infantil como processo de acompanhamento e compreensão das aprendizagens.	2005
Luciana Esmeralda Ostetto	Planejamento na educação infantil: implicações e provocações para a prática docente	Refletir sobre o planejamento como instrumento de mediação e intencionalidade na prática docente.	2008

Fonte: Elaborado pela autora

O segundo caminho metodológico utilizado para a construção deste trabalho foi a pesquisa de campo, que, conforme afirma Brandão (2007), para além de uma metodologia, é uma vivência que ultrapassa o puro ato científico e se torna uma relação produtora de conhecimento.

O trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico, como talvez pudesse ser um trabalho de laboratório, no caso de um psicólogo experimental, ou a pesquisa de gabinete de um economista. O trabalho de campo, a pesquisa antropológica, para mim, é uma vivência, ou seja, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam, por exemplo, antropólogo, educador e pessoas moradoras de uma comunidade rural, lavradores, mulheres de lavradores, pequenos artesãos, professoras das escolas e assim por diante (Brandão, 2007, p. 1).

A pesquisa de campo se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras da Educação Infantil que lecionam em um colégio privado do município de Resende (RJ). A escolha das conversas e entrevista semiestruturada com as professoras, se baseia em José Filho (2006), que diz: “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade à qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Respeitando os acordos éticos firmados com as professoras participantes da pesquisa e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob inscrição CAAE: 90732325.0.0000.8887, seus nomes não serão revelados e elas serão identificadas pelos codinomes: Maria, Laura, Helena, Clarice e Alice.

As entrevistas foram realizadas de forma individual com cada professora e foram registradas por meio de gravação de áudio. Ao todo, cerca de 15 perguntas foram feitas às professoras, questionando inicialmente a idade delas, seu nível de formação e há quanto tempo atuam na Educação Infantil. As demais perguntas buscavam identificar como essas profissionais concebiam a sua profissão, qual o papel da sua formação inicial na construção da sua identidade enquanto docente, que fatos marcaram e fortaleceram a sua identidade docente, o que as incentiva a permanecer como professoras da Educação Infantil, como elas concebem as crianças e as infâncias e como esta concepção influencia a sua prática pedagógica.

3 PRIMEIRAS REFLEXÕES

Ao ingressar no curso de Pedagogia, fui desafiada a olhar com maior criticidade para o meu passado escolar; lembrei de alguns professores, de alguns colegas, de espaços das quatro escolas por onde passei e da minha mãe, que me auxiliava nos estudos para as provas bimestrais. O início do meu processo de formação foi assim: mecânico, frio, pouco ou até mesmo nada reflexivo, marcado por boas notas e nenhuma reprovação escolar.

Estar na faculdade cursando Pedagogia, me fez questionar se o fato de nunca ter sido reprovada significava um sucesso ou um fracasso escolar e compreendi que, em uma perspectiva funcionalista, a aluna que ingressou na educação básica e a concluiu acumulando prêmios, como, por exemplo, os de destaque escolar, obteve, sim, sucesso; mas, compreendo também que, em uma perspectiva formativa, emancipadora e libertadora, a aluna que não aprendeu a questionar e pensar criticamente, fracassou.

Freire (2002, p. 16) diz: “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Assim como o meu passado escolar foi marcado pelo “treinamento”, o de muitos outros alunos ainda é; e esse treinamento tem início na Educação Infantil, conforme afirmam Abramowicz e Kramer (2023, p. 9). Esse segmento erroneamente se torna um preparo para o Ensino Fundamental. “A infância não é preparação para nada. Ela é o presente com todos os seus desafios postos”.

O curso de Pedagogia transformou profundamente minha compreensão sobre o significado da Educação Infantil e o papel docente nesse segmento. Antes, a partir da experiência limitada da minha vida escolar, eu concebia a educação apenas como um processo de aquisição de conhecimentos, restrito ao espaço da escola e marcado pela repetição e pela mecanicidade. Também via a professora como a detentora do saber, responsável por transmiti-lo de forma vertical aos alunos.

Hoje, compreendo a educação como um direito fundamental e uma ferramenta essencial para a emancipação dos sujeitos, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e abrange o desenvolvimento integral e crítico das aprendizagens. Por isso, reconheço a necessidade de que esse processo seja conduzido por profissionais conscientes, reflexivos e eticamente comprometidos com a formação humana em sua totalidade.

Buscando me tornar essa profissional, ingressei no mercado de trabalho como professora auxiliar na Educação Infantil em escolas privadas em Resende (RJ), quando ainda

cursava o 2º período do curso. A primeira escola em que atuei foi uma escola confessional cuja abordagem era tradicional, marcada pelo uso de apostila desde as turmas de crianças de 2 anos.

Inserida neste contexto, tive contato com professoras e gestoras que compreendiam a transmissão de conteúdos e o cumprir o que é estabelecido pelas apostilas como os elementos mais importantes da prática educativa, deixando muitas vezes de lado a reflexão, a escuta e a sensibilidade à realidade das crianças, seus conhecimentos e suas vivências, esvaziando assim o caráter emancipador que a educação tem e a potencialidade das crianças e da infância. Guimarães (2011, p. 5) diz que:

A Educação Infantil tem como objeto os relacionamentos construídos num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos. Isso não significa que os conhecimentos sistematizados e a aprendizagem não pertençam ao universo da Educação Infantil; mas, estão vinculados estreitamente aos processos de construção da identidade da criança: o afeto, a expressão, o brincar, o movimento corporal, a fantasia.

E isso demonstra que a Educação Infantil não deve ser meramente conteudista, mas deve valorizar e respeitar os processos de aprendizagem das crianças.

A segunda escola onde trabalhei segue uma abordagem diferente e nela pude conviver com profissionais que concebem a educação de forma diferente. Distante de um modelo que visa o preparo para o Ensino Fundamental, pude vivenciar, por exemplo, uma Educação Infantil que valoriza a produção das crianças, reconhece o que elas já sabem e as percebe como seres sócio-históricos e, portanto, a dinâmica da sala de aula e a forma como se dá a prática pedagógica, a rotina e o cotidiano se modificam.

Tudo isso me fez questionar o tipo de professora que quero ser e que tipo de formação quero e devo dar aos meus alunos; questionei-me também sobre os profissionais que hoje já estão nas salas de aula da Educação Infantil dando início à formação de muitos alunos: quem são esses profissionais? Como eles se veem dentro do processo educativo? Eles compreendem o papel que desempenham?

Serão as respostas a essas perguntas que revelarão quem são os profissionais comprometidos com um trabalho que gera impacto social e aqueles que não se veem como potencial gerador de mudança e se submeteram à mera reprodução de crenças, métodos e conteúdo.

4 IDENTIDADE DOCENTE

4.1 O ser professora

O trabalho docente é complexo por lidar com seres humanos que são únicos e diversificados, manifestando características individuais como histórias de vida, ritmos de aprendizado, interesses, necessidades e aspectos afetivos distintos (Tardif, 2002). A Figura 1, retrata uma turma de magistério formada totalmente por mulheres no ano de 1970. Na fotografia está a minha avó, meu exemplo de docente. Ela fez parte daquela turma e está sentada em roda ao lado de suas colegas.

Figura 1 – Turma de magistério em 1970



Fonte: Acervo da própria autora

A profissão professor é uma das mais antigas que existem. Ultrapassou séculos, épocas e até antigas civilizações, ainda que não nomeada como “Professor”. Analisando a profissão a partir dos apontamentos de Nóvoa (1989) em seu escrito *Profissão Professor: reflexões históricas e sociológicas*, cuja narrativa começa em Portugal, é possível observar a figura do professor como “agente da igreja” e o processo de transição pelo qual passou até se tornar “funcionário do Estado”.

Nesse contexto inicial, os professores se submetiam e submetiam o seu trabalho à igreja. O ensino partia das escrituras e seu papel era transmitir valores religiosos aos alunos que pertenciam à alta classe social. Até que, em 1759, as reformas estatais inauguradas na Europa por Marquês de Pombal provocaram mudanças no corpo docente e, por consequência, no modelo educacional, tornando-os servidores públicos que trabalhavam em prol e a favor do Estado.

Quando Marquês de Pombal inaugurou na Europa católica as reformas estatais de ensino, primeiro em 1759, na sequência da expulsão dos jesuítas, depois de forma mais sistematizada em 1772, a sua preocupação primeira é a constituição de um corpo laico de professores que possam servir de agentes do Estado nas diversas localidades e povoações do Reino (Nóvoa, 1989, p. 437).

Embora as mudanças iniciadas por Pombal fossem significativas e importantes para o avanço da profissão docente, tornando-a legítima e não apenas um serviço prestado pela igreja, a sua ação não se preocupava de fato com a educação. Se tratava apenas, como afirma Nóvoa (1989), de um “problema de poder”: limitar o poder da igreja e aumentar o poder do Estado.

Mendonça *et al.* (2007), ao narrar o surgimento das primeiras escolas europeias cujo corpo docente já era laico e estava vinculado ao estado, conta que, no novo modelo, a tarefa do professor se voltou para a formação de cidadãos. Em decorrência disso, a nova forma educacional que se instaurou buscava forjar a identidade nacional dos alunos e ensinar como funcionava a sociedade para que assim se inserissem nela, levando os alunos a se tornarem “cidadãos”.

As reformas escolares na Europa do século XVIII mostraram, inequivocadamente, que o nacionalismo foi o fenômeno por excelência que permitiu criar, sob a dependência do Estado, várias instituições sociais – e, dentre elas, a escola terá sido aquela a quem passou a caber o desígnio de alimentar a identificação da população de governados com o governo (Mendonça *et al.*, 2007, p. 18).

Emerge também, neste momento, a escolarização em massa, cujos traços estão presentes no modelo educacional vigente, visto que escolas, salas de aula, carteiras, turmas divididas por série, um professor, uma lousa, a preparação para o mercado de trabalho, a compreensão de que o Estado é soberano estavam presentes nesse modelo educacional que, conforme afirmam Mendonça *et al.* (2007, p. 27), não se limitou à Europa, mas se estendeu a outras partes do mundo.

Efetivamente, o nosso modelo escolar está intimamente associado, por um lado, aos programas de uma administração política e disciplinar do tecido social e, por outro, às dinâmicas que, pela formatação de cidadãos amantes dos valores da liberdade e do progresso, continuam o projeto das luzes.

Mais uma vez, a definição de “ser professor” foi posta em questão e ganhou novas características. De transmissor de valores religiosos, o professor passou a ser um preparador de cidadãos para a sociedade. Muito ligado ao que acontecia em Portugal, o Brasil vivenciou um processo semelhante a este. Os primeiros “professores”² a chegar aqui foram os padres jesuítas

²Escrito entre aspas para não esvaziar o fato de que, no Brasil, poderiam sim haver professores antes da chegada dos padres jesuítas e estes apenas não recebiam esta nomeação.

que, a serviço da igreja, receberam a missão de ensinar/educar. Essa “educação”³ era dada, inclusive, apenas aos filhos da alta classe portuguesa que aqui chegaram e se diferenciava da “educação” ofertada aos povos nativos, que tinha um viés puramente católico e baseava-se no ensino e transmissão da fé cristã.

Oliveira (2004), ao analisar a profissão docente no Brasil a partir da década de 90, considera que o mesmo movimento que aconteceu em Portugal com o surgimento das escolas, professores laicos e a serviço do estado, preparação do indivíduo para sua inserção na sociedade e a predominância da transmissão de valores nacionalistas, aconteceu aqui. A autora, ainda fala sobre novas mudanças que ocorreram no sistema educacional até então vigente:

Se nos anos de 1960 assistia-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcaram uma nova realidade: o imperativo da globalização (Oliveira, 2004; p. 1129).

A autora compartilha, ao discutir a reestruturação do trabalho docente, que a transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo provocou profundas transformações nos objetivos e função da educação e, por consequência, na organização das escolas. Sendo assim, a profissão professor ganhou novos contornos.

Marcado pela crença de que a educação é um fator determinante no processo de ascensão social, o papel do professor se tornou o de preparar os indivíduos para a empregabilidade e promoção da equidade social. Neste contexto, como afirma Oliveira (2004), o papel do professor se confunde com o papel de um administrador, visto que agora ele se preocupa com produtividade, eficácia e eficiência dos processos educativos e não com a formação integral dos seus educandos.

Em um estudo mais recente, Oliveira (2021), ao apontar as *segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil*, traz novos apontamentos à discussão sobre o que é ser professor. Neste estudo, a autora ressalta que a identidade docente não é homogênea, e sim segmentada por diversos fatores:

Os estudos sobre os professores costumam descrevê-los como uma categoria profissional relativamente homogênea, proveniente, em larga medida, dos estratos médios da população; contudo, pesquisas mais recentes têm apontado diferenças de renda significativas entre docentes de acordo com o nível educacional a que se dedicam, a região do país, a dependência administrativa, o setor (público ou privado) e a localização, rural ou urbana, das escolas (Oliveira, 2021, p. 5).

³Escrito entre aspas para considerar outras formas de educação existentes no Brasil antes do modelo trazido pelos portugueses.

A autora afirma que o professor urbano se diferencia do professor rural, o que torna evidente que a identidade dele é afetada pelo contexto em que se dá o exercício de sua profissão; o professor (homem) se diferencia da professora (mulher), apontando que o gênero também influencia a construção da identidade docente; bem como a forma como se deu a formação dos professores, diferenciando assim unidocentes⁴ de professores especialistas, e também o seu nível de formação (normalistas, licenciandos, pós-graduados, mestres, doutores etc.).

No que se refere à segmentação entre o professor urbano e o professor rural, Oliveira (2021) afirma que as situações que o professor rural vivencia (falta de infraestrutura, salas de aula multisseriadas e sobrecarga de atividades) moldam as diferenças entre ele e o professor urbano e, conseqüentemente, sua identidade.

No contexto rural, a autora relata que o papel do professor se confunde, muitas vezes, com o papel de uma merendeira, faxineira ou gestora do ambiente escolar, visto que há sobre si um acúmulo de funções. Já no contexto urbano, em que as escolas apresentam uma organização diferente, com alunos separados por idade e por turmas, presença de funcionários com funções definidas (merendeira, faxineira, coordenadora pedagógica, orientadora educacional etc.), fica a cargo do professor apenas o planejar de suas aulas e o lecionar, ou seja, a prática do seu ofício.

Também é trazido à tona pela autora, o atraso na criação de leis que regulamentam a docência em áreas rurais, o que culminou em ter, por longos anos, professores leigos, isto é, sem nenhuma formação específica para o exercício do magistério, sendo os responsáveis pelo ensino das crianças e adultos das zonas rurais.

Apesar de o ensino propriamente rural ter se espalhado no Brasil a partir dos anos de 1940 e 50, as primeiras providências concretas, no que diz respeito à formação de professores leigos que atuavam na zona rural, deram-se somente com a aprovação da Lei n. 4.024, em 1961, que estabeleceu normas quanto à formação do magistério para o ensino primário e médio (Oliveira, 2021, p. 7).

Todos esses fatores, falta de estrutura, acúmulo de funções, professores leigos à frente do ensino, tornaram-se parte da identificação dos professores rurais como aqueles que não possuem um alto nível de formação, lecionam apenas os conteúdos básicos, cuja função vai além do ensino nas salas de aula, e os professores urbanos, os que têm domínio do conhecimento sobre o ser docente e a prática do ensinar.

Ao discutir a relação entre docência e gênero, Oliveira (2021) diferencia o professor (homem) da professora (mulher) e, em primeiro lugar, relata que esta diferença é a maior

⁴Também chamado/definido como monodocente, polivalente ou multidisciplinar (Oliveira, 2021).

segmentação histórica da profissão docente e que não se limita ao Brasil. Também considera que essa diferença, entre homens e mulheres, não é comum apenas na profissão docente.

E, ao afirmar que essa é uma segmentação histórica, relembra o fato de que foi o curso de formação para o magistério que expandiu o nível de formação das mulheres no Brasil, que antes se limitavam à educação primária e se diferenciavam dos homens que davam continuidade aos estudos, alcançando inclusive o curso superior.

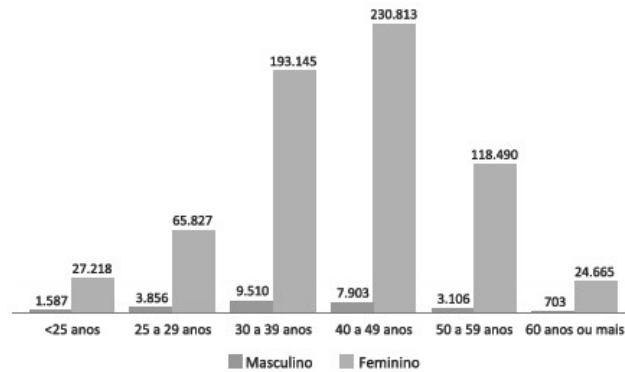
Neste contexto, a identidade das professoras (mulheres) se dava como as que são responsáveis pela prática educativa nas salas de aula e os professores (homens), aqueles cuja função era o exercício em cargos de tomadas de decisão e não a sala de aula:

A escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinação da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em comparação a outras carreiras, seja a respeito da própria carreira docente, a qual durante muitos anos reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto às mulheres ficaram restritas às salas de aula (Oliveira, 2021, p. 8).

Conforme pontua a autora, a compreensão do lecionar como uma prorrogação do trabalho materno refletiu, e reflete, até os dias de hoje, um número expressivamente maior de mulheres atuando como professoras do que homens, principalmente nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse fato também contribuiu para o não reconhecimento do trabalho das professoras como sério, exigente, científico, para o qual é necessária formação inicial, continuada e constante reflexão sobre a prática.

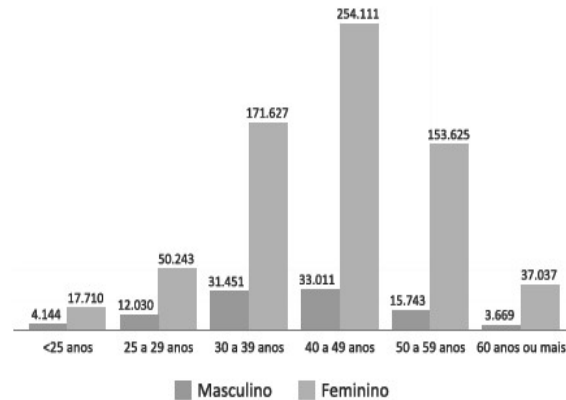
Com base nos resultados do censo escolar feito e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2019, a autora comprova que de fato são as mulheres que majoritariamente formam o quadro de professores da educação básica e primária no Brasil; ao analisar o censo escolar do ano de 2024, percebemos que não houve mudanças e que, a profissão docente permanece sendo expressivamente exercida por mulheres. Isto demonstra que a relação de gênero ainda marca a história e a trajetória de professores e professoras no sistema educacional brasileiro.

Figura 2 - Docentes na Educação Infantil segundo faixa etária e sexo em 2024



Fonte: INEP (2024)

Figura 3 - Docentes anos iniciais segundo faixa etária e sexo em 2024



Fonte: (INEP, 2024)

Freire (2002), em seu livro “Professora, sim; tia, não”, discute mais profundamente essa questão e afirma que, a identificação da professora como tia, além de ser um movimento crescente nas escolas públicas e privadas do país, retira algo fundamental da professora, a sua responsabilidade profissional:

Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte (Freire, 2002, p. 30).

No livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (2002) reafirma a seriedade da profissão docente, dizendo que a prática de ensinar é exigente. Segundo ele, ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, ética e estética, bom-senso, humildade, tolerância, luta em defesa do direito dos educandos, curiosidade, apreensão da realidade, a convicção de que a mudança é possível, comprometimento entre muitas outras coisas. Conclui-se, então, que a profissão docente, embora envolva o cuidado e a afetividade com os alunos, se diferencia do ser mãe ou ser tia.

Nessa perspectiva, Freire (2002) destaca que a seriedade na docência não se refere à formalidade ou ao autoritarismo, mas a um compromisso ético e político que exige rigorosidade metodológica, curiosidade constante e reflexão crítica sobre a prática pedagógica, visando à formação de sujeitos autônomos e libertos. Seriedade, para Freire, é a busca por uma educação que seja um ato amoroso e de transformação, em que professor e aluno, em diálogo e parceria, constroem conhecimento e promovem a autonomia.

4.2 A formação da identidade docente

Conforme pontuado na discussão anterior, a profissão professor, a forma como este profissional se vê, entende o seu papel e é visto pela sociedade sofreram alterações ao longo dos tempos. Segundo Pimenta (1996), diferente de outras profissões que deixaram de existir com o passar do tempo, a profissão docente se reinventou e segue se reinventando e, tornando-se assim, permanente:

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. [...] outras não chegaram a desaparecer, mas se transformaram, adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (Pimenta, 1996, p. 75).

Em contrapartida às mudanças que ocorreram ao longo da história da profissão docente, e ainda sob a reflexão feita por Pimenta (1996), cabe, em primeiro lugar, discutir o fato de que, apesar das mudanças, a profissão docente segue sendo exercida por alguém. Alguém que possui uma história, alguém que pertence a uma determinada classe social, alguém que nasceu em um lugar específico e alguém que foi atravessado por inúmeras situações que o constituíram, antes de a forma como exerce a sua profissão, a forma como se percebe e se enxerga no mundo.

Nessa mesma perspectiva, que também fora apontada anteriormente, ao abordar a subjetividade presente no processo de formação da identidade docente, Rodrigues, Sachinski e Martins (2022) asseveram que é preciso considerar o ser humano (neste caso, o professor) como um sujeito histórico-social, o qual se encontra inserido em uma realidade, que não deve e nem pode ser ignorada.

Outro aspecto a se considerar ao refletir sobre a construção da identidade docente é que, assim como a identidade pessoal se modifica ao longo da vida, a identidade profissional também se modifica e, sendo assim, não pode/deve ser concebida como estática. No exercício do seu trabalho, o professor passará por situações que o modificarão enquanto ser e,

consequentemente, como profissional. Sob essa perspectiva, cabe o questionamento: quando um professor se torna professor?

4.3 Quando uma professora se torna professora?

Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes e a formação profissional, reflete sobre quais são os saberes que servem de base ao professor e afirma que a identidade docente não se limita ao saber-fazer e aos conhecimentos teóricos inerentes à profissão. Embora muito importantes, os saberes teóricos adquiridos na formação inicial⁵, marcam, legalmente, apenas o início do tornar-se professor.

Segundo o autor, o saber de cada professor está ligado à sua identidade pessoal e às relações que se estabelecem no exercício de sua função:

O saber dos professores é o saber DELES e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso é necessário estudá-lo e relacioná-lo com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p. 11).

E, na tentativa de estudar, entender e refletir sobre o saber docente tão importante para a execução do seu serviço, formação de sua identidade e o que o constitui enquanto professor/docente, há dois pontos que precisam ser analisados e considerados, segundo o autor: o mentalismo e o socialismo.

O mentalismo está ligado à definição do professor a partir do que ele sabe sobre a profissão e sobre o saber-fazer de sua prática, envolvendo também o domínio de conteúdos presentes no dia a dia do exercício da profissão e o seu conhecimento técnico sobre assuntos como avaliação, planejamento e didática: “O mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusivamente ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos” (Tardif, 2014, p. 11).

Já o socialismo, entende que o saber perpassa o meio social (as relações) e, por assim ser, não é algo que se constitui sozinho. Além disso, esse saber se manifesta para outros sujeitos e se torna assim um “objeto” social. Ademais, o socialismo trazido por Tardif (2014) entende

⁵Formação no magistério e/ou formação no curso de licenciatura.

que o saber se modifica e se atualiza de acordo com as mudanças sociais e também é social, visto que se constitui em um contexto de socialização profissional.

Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente (Tardif, 2014; p. 12-13).

A partir disso, torna-se evidente que múltiplos fatores impactam o processo de formação da identidade docente, tornando o processo de tornar-se professor longo e complexo. Marcelo (2009), em seu texto *"Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro"*, diz que a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências (tanto profissionais quanto pessoais); que a identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto (o que reforça a ideia de que a identidade pessoal impacta a identidade profissional); e que a identidade profissional docente se compõe de subidentidades mais ou menos interrelacionadas.

Além do mentalismo e do socialismo, Imbernón (2022) diz que a formação permanente potencializa a identidade docente. O autor pontua que o professor perde sua autonomia ao lecionar; surge, segundo o autor, neste contexto, o conceito de semiprofissionais e os experts que acabam por ditar as normas e os saberes ou conhecimentos profissionais.

Podemos comprovar isso vendo o currículo fechado, a pouca autonomia, a dependência orgânica, a desconfiança endêmica, o predomínio de cursos, a necessidade de créditos para o desenvolvimento, a submissão hierárquica, o conceito de semiprofissional, os experts que ditam as normas e os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem reconhecimento de identidade etc. (Imbernón, 2022, p. 72).

No livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (2002) levanta essa mesma discussão ao dizer que quem forma se forma e re-forma ao formar, não há docência sem discência, aprender precede o ensinar e que a prática exige do docente a “dodicência⁶”.

Tudo isso demonstra que o processo de se tornar professora envolve múltiplos fatores e é/deve ser permanente. A identidade docente não nasce ou passa a existir após cursar o magistério ou um curso de licenciatura; a formação se dará no exercício de sua função, nas trocas realizadas em seu local de trabalho com outros professores, com os alunos, com os

⁶Este termo pode ser compreendido como a relação entre docência e dicência, onde o professor se porta como um eterno aprendiz.

gestores, com as famílias e com outros atores da comunidade escolar e com a sua formação permanente.

Quando falamos de identidade docente, não queremos apenas vê-la como um conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim como resultado da capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo, que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza o processo às vezes contraditório e conflitivo que se dá na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que seremos hoje (Imbernón, 2011, p. 72).

5 O PROFESSOR E AS INFÂNCIAS

5.1 A infância e a educação infantil

A partir da Figura 4, iniciamos a reflexão com as perguntas de Kramer (1999, p. 3)

Figura 4 - Professora e seus alunos



Fonte: Imagem do próprio autor.

De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? O que significa ser criança em diferentes culturas? Como trabalhar com crianças pequenas, considerando seu contexto de origem, seu desenvolvimento e os conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que, diante da diversidade das populações infantis e das contradições da sociedade contemporânea, a educação cumpra o seu papel social? (Kramer, 1999, p. 3).

Ariès (1981), em sua pesquisa sobre a infância, narra que, nos quadros e pinturas medievais, a figura das crianças só é diferenciada da figura dos adultos pela estatura. Normalmente retratadas em um tamanho menor, são apresentadas tendo em seus rostos expressões faciais iguais às dos adultos e usando o mesmo tipo de roupa que eles. A partir da observação desses quadros, o autor pontua que a concepção de criança que se tinha na época se distingue da concepção que temos hoje.

Em uma sociedade em que crianças são retratadas como pequenos adultos, usam roupas de adultos e, nas pinturas, têm as mesmas feições que um adulto, acabam por não ser percebidas como seres em desenvolvimento e que, portanto, precisam receber cuidados e um tratamento específico e necessário para esta fase. Por exemplo, na Figura 5 há a imagem de uma mulher (Maria) segurando em seus braços seu filho (Jesus). Conforme descrito anteriormente, a imagem da criança só se difere da do adulto em estatura, pois possui a mesma expressão facial.

Figura 5 - Obra “Madonna col Bambino”



Fonte: MEMMI, Lippo (1330)

O autor conta que, na faixa etária entre 5 e 7 anos (que marca a idade em que as crianças se tornam menos dependentes de suas mães ou avós), as crianças são inseridas integralmente no mundo dos adultos. Passam a ter o mesmo passatempo que os adultos e a mesma rotina de trabalho.

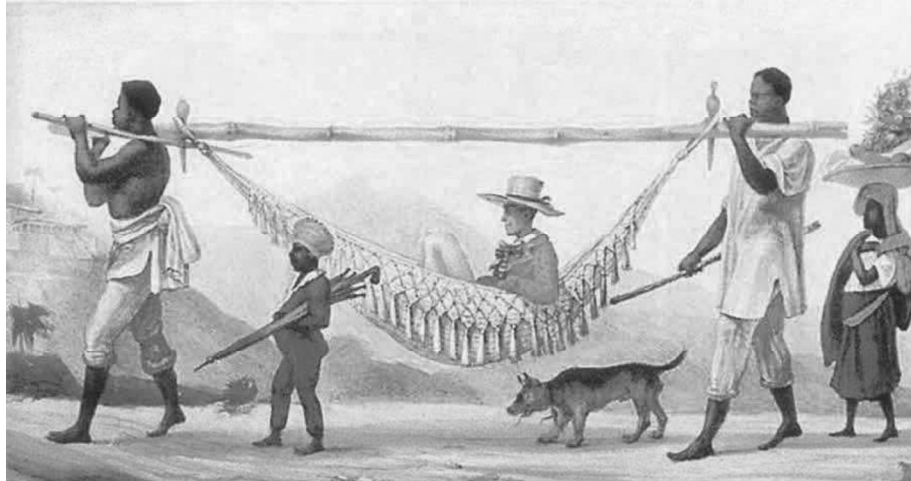
Isso significa que os homens não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que, no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transposição, logo ultrapassado e cuja lembrança também era perdida (Áries, 1981, p. 40).

Áries (1981) também pontua que, por volta dos séculos XVI e XVII, há uma mudança na forma como as sociedades percebem a criança e a infância. Sob influência religiosa, as crianças passaram a ser associadas à pureza, inocência e seres próximos de Deus; e, nesse contexto, a criança passa a ser distinguida de um adulto e desenvolve-se um novo olhar sobre a infância.

No contexto brasileiro, a história narrada por Del Priore (2015) em seu livro *História das crianças do Brasil*, demonstra que a concepção de criança narrada por Áries (1981) também esteve presente no Brasil. A concepção das crianças brasileiras como pequenos adultos resultou nas diferentes infâncias vivenciadas por elas. As crianças negras, por exemplo, foram, assim como os seus pais, escravizadas e desumanizadas, deixando de ser vistas/percebidas até mesmo como pequenos adultos.

Há pintores, como, por exemplo, Jean Debret, que em sua arte retratou um pouco desta realidade (Figuras 6 e 7):

Figura 6 - Transporte de senhora brasileira em rede por escravos



Fonte: Debret, Jean-Baptiste (1820)

Figura 7 - Jantar Brasileiro



Fonte: Debret, Jean-Baptiste (1827)

Segundo a autora, as crianças brasileiras, em sua infância, foram submetidas ao trabalho forçado, a abusos (inclusive sexuais) e várias outras atrocidades por simplesmente não serem vistas e protegidas. Sendo então atravessada por inúmeras questões, como também afirma Heywood (2004, p. 23), não se pode estabelecer ou definir uma criança e uma infância “universal”; por isso, ao falar de criança, na verdade nos referimos a crianças (no plural) e, ao falar de infância, nos referimos a infâncias (também no plural): “Tais extremos servem para nos lembrar de que a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”.

Mundialmente, somente com o passar dos anos, com o avanço das pesquisas sobre as crianças e infância nos campos de sociologia, filosofia, psicologia entre outros, as concepções foram mudadas, dando maior visibilidade às crianças. Decorrente dessas mudanças, em 20 de novembro de 1959, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, e isso marca o início da fase em que a criança passa a ser vista como uma pessoa portadora de direitos.

Essa declaração prevê que as crianças têm o direito de serem protegidas de qualquer tipo de discriminação, têm o direito de ter um nome e uma nacionalidade, à alimentação, moradia e assistência, entre outros direitos. Sendo o Brasil um país signatário da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 227, reafirma a seu compromisso com as crianças ao garantir absoluta prioridade a esses indivíduos.

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

Além disso, surge em 1990, o ECA, esse documento é considerado hoje o principal marco legal da infância e da adolescência no Brasil. É ele também que define que a criança como o sujeito que tem de 0 a 12 anos incompletos e a diferencia do adolescente dizendo que a faixa etária vai dos 12 anos completos aos 18 anos completos.

Esse documento, além de mais uma vez garantir os direitos básicos das crianças, cria mecanismos para protegê-las da violência física, psicológica e sexual, considerando que, segundo Del Priore (2015) essas são violências que marcaram as antigas infâncias do/no Brasil. O ECA também estabelece que a criança tem direito a proteção integral e deve ter acesso a: saúde, educação, liberdade, respeito, convivência familiar, lazer e cultura.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

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

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990, art. 2º, 3º, 4º e 5º).

Ao que se refere mais especificamente à Educação, a garantia maior do direito à educação para as crianças surge em 1996 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Esta lei garante o direito à educação desde a Educação Infantil, reconhece a educação como dever do Estado e da família e estabelece a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos 4 anos.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, art. 2º).

Mas, um longo caminho marcado por muitas lutas precisou ser percorrido até que se chegasse à concretização dos direitos à Educação Infantil. Paschoal e Machado (2009), ao pesquisarem sobre a história da Educação Infantil de forma universal e especificamente no Brasil, narram que muitas mudanças sociais influenciaram o surgimento de espaços, separados do domiciliar, que se comprometeram com o cuidado e com a educação desses indivíduos. Podemos citar a Revolução Industrial como principal e maior mudança social que influenciou esse processo.

Com o surgimento das grandes indústrias, a organização do trabalho sofreu grandes alterações, impactando, no início e em maior escala, as famílias de baixa renda que, com a força braçal sendo substituída por máquinas, o trabalho do homem se tornou pouco valorizado e os levou a trabalhar nas fábricas; porém, os baixos salários que eram pagos, desencadearam a entrada das mulheres nas indústrias para garantir o sustento da família.

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias (Paschoal; Machado, 2009, p. 80).

Com as mulheres cumprindo uma longa jornada diária de trabalho, surge, aos olhos daquela época, um novo problema: quem cuidará das crianças? Buscando soluções, as mulheres que optaram por não ingressar na indústria, abriram suas casas para o cuidado das crianças cujas mães optaram por ingressar no trabalho fabril. Emerge, então, os primeiros espaços voltados aos cuidados das crianças.

Esses primeiros espaços tinham caráter assistencialista e não pedagógico, além de não contar com pessoas capacitadas para realizar esse tipo de cuidado, o que resultou também em maus tratos às crianças, como aborda Rizzo (2003, p. 31):

Criou-se uma oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e desesperada mulher. Tudo isso aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.

Como a preocupação das famílias pobres era o sustento de suas casas, que dependiam dos salários pagos pelo serviço prestado nas fábricas, os maus tratos e desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de modo geral, conforme afirmam Paschoal e Machado (2009).

Na Europa, de acordo com Kuhmann (2001) um dos primeiros espaços que, além de cuidados (alimentação, higienização e cuidados físicos das crianças) ofertavam trabalhos pedagógicos para as crianças, surgiu em meados de 1769. O autor descreve que, um pastor chamado Oberlim, com a ajuda de mulheres da comunidade, atendia crianças de 2 a 6 anos e com elas realizava passeios, trabalhos manuais como, por exemplo, o tricô⁷, havia contação de histórias e as crianças eram levadas a desenvolver habilidades como: hábitos de obediência, bondade e aprendiam a identificar as letras do alfabeto e pronunciar corretamente as palavras.

Diferente da Europa, Paschoal e Machado (2009) narram que as creches e escolas de Educação Infantil que foram criadas aqui tinham exclusivamente o caráter assistencialista, tendo o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e viúvas desempregadas. Isso deu origem ao pensamento ainda vigente na sociedade de que a Educação Infantil é um direito das mulheres e não das crianças.

As instituições que surgiram no Brasil também realizavam o acolhimento de crianças órfãs e abandonadas que, em grande maioria, segundo as autoras, nasciam de mulheres solteiras da alta sociedade e, por isso, os membros da alta sociedade contribuíam para a manutenção dessas instituições.

Numa sociedade patriarcal, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era concebida como um objeto descartável (Paschoal, Machado, 2009, p. 82).

Um outro fator importante e que marca a Educação Infantil no Brasil é a divisão e diferença que se estabeleceu entre as instituições públicas e privadas de Educação Infantil. Paschoal e Machado (2009) relatam que, as escolas e creches públicas tinham caráter puramente

⁷ O ensino de tricô deu também nome a este espaço que surgiu, sendo então chamado por: Escola de tricotar.

assistencialista e somente as instituições privadas desenvolveram trabalhos pedagógicos visando, inclusive, o preparo dessas crianças para o ensino regular.

Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (Machado; Paschoal, 2009, p. 84).

Cabe então questionar: hoje, como se estrutura a Educação Infantil? Na prática, a Educação Infantil está a favor de quem? Das crianças ou dos adultos? Como aqueles que trabalham na educação infantil percebem as crianças? Há espaço para a criança viver livremente a infância na Educação ou, assim como ocorria no passado, o tempo para viver como criança lhe é negado? As crianças têm voz na Educação Infantil?

5. 2 A quem interessa o que se aprende na educação infantil?

No Brasil, em busca de orientar os professores sobre a sua prática pedagógica nas escolas, ou ainda tentar padronizar esta prática visando que a “qualidade”⁸ do ensino ofertado assim seria alcançada, foram elaborados diferentes currículos de ensino. A Educação Infantil, sendo reconhecida por lei como a primeira etapa da educação básica, não ficou de fora desse movimento; sendo assim, ao longo dos anos, foram criados documentos específicos voltados a esse segmento, com o objetivo de nortear o planejamento pedagógico e garantir a “qualidade” do processo educativo desde os primeiros anos de escolarização.

O primeiro documento oficial elaborado com o intuito de nortear o fazer pedagógico na Educação Infantil foi publicado em 1998 e nomeado como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento define primordialmente a criança como um sujeito social e histórico e, a partir disso, pontua as orientações acerca do cuidado e da prática pedagógica com as crianças nas instituições de ensino e também discute o perfil dos profissionais que nesse segmento devem atuar.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (Brasil, 1998, v. 1, p. 21).

⁸Escrito entre aspas por se tratar de um conceito subjetivo que varia de acordo com o que cada um entende por qualidade.

Sobre o perfil de profissionais que devem atuar na Educação Infantil, o RCNEI pontua que ele deve ter uma competência polivalente, tendo a capacidade de trabalhar com conteúdo de diversas naturezas e áreas do conhecimento; isto, claro, sem deixar de lado o cuidado necessário às crianças dessa faixa etária.

O documento também diz que, ele deve ser capaz de se colocar na condição de aprendiz, refletindo constantemente sobre a sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. Isso reforça o que foi discutido no capítulo três deste trabalho: O professor não se constitui sozinho e a construção de sua identidade se dá nas relações, no exercício de sua prática e na reflexão sobre ela.

O segundo documento oficial lançado foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicado em 2010. O documento traz primeiramente uma definição sobre o que é/deveria ser a Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12).

E, em seguida, define o que é criança:

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

Após essas definições, o documento diz que a Educação Infantil deve respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. O princípio ético diz sobre a autonomia, a responsabilidade e o respeito ao bem comum; o princípio político diz sobre os direitos de cidadania que cada criança tem; o princípio estético diz sobre a sensibilidade, criatividade e a liberdade de expressão que devem ser promovidas dentro dos espaços educativos.

O terceiro e mais atual documento norteador publicado foi a BNCC. Esse documento foi lançado em 2018, declara ter a mesma concepção de criança que o documento que o antecede, além de afirmar que conceber a criança como um ser social e histórico torna o trabalho do professor mais intencional e exigente:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 36).

Após isso, a BNCC reforça e estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e, com base neles, divide o fazer pedagógico em 5 campos de experiências: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e escuta, fala, pensamento e imaginação e, diferente dos outros documentos, estabelece habilidades e competências a serem desenvolvidas com as crianças dentro de cada campo de experiência.

Sacristán (2011), em seu livro *Educar por competências: o que há de novo?* Questiona o estabelecimento de competências e diz que organizar a aprendizagem a partir delas imprime funcionalidade ao que se ensina/aprende, distanciando-se assim da reflexividade crítica e se prendendo, mais uma vez, ao tradicionalismo.

Segundo o autor, “as competências não podem ser entendidas como algo que se tem ou não se tem” (Sacristán, 2011, p. 28). O professor, ao se guiar de forma errônea pelas competências estabelecidas, acaba reduzindo o processo educativo a uma prática tecnicista e instrumental, na qual o desenvolvimento humano e crítico dos estudantes perde espaço para a mera aplicação de habilidades voltadas à eficiência e à padronização do ensino.

A respeito da padronização, Sarmiento (2013) defende que a ação docente não deve ser padronizada, visto que a educação, em especial a Educação Infantil, não deve ser universalista com práticas enrijecidas que, por assim ser, negam um olhar diferenciado para cada uma das crianças inseridas nesse contexto.

Ao fixar-se em modelos pedagógicos pré-estruturados, assentes em propostas teóricas e pedagógicas que se fundam num sistema de pressupostos sobre o que é uma criança, assim totalizada como objeto abstrato, uma parte importante da Educação Infantil contemporânea ignora ou rasura a realidade concreta das crianças que estão nas creches, escolas e jardins-de-infância, os códigos culturais, as suas pertencas étnicas e de classe, as suas formas singulares de ser e agir (Sarmiento, 2013, p. 132).

O autor deixa claro que nas salas de aula da Educação Infantil existem múltiplas crianças e múltiplas infâncias e esse é um dos principais fatores que se contrapõem à padronização do ensino:

A infância, em suma, é uma condição mutável, histórica e socialmente situada. Como defender então uma educação da infância modelada por uma concessão universal de criança, presa a modelos pedagógicos fixos, desfocada da análise sociológica das condições reais de existência da infância e da escuta sensível dos modos de ser e de comunicar das crianças na sua concretude? (Sarmiento, 2013, p. 133).

Ligada a essa discussão e busca por uma Educação Infantil não universal, que concebe a criança como ser social e histórico, produtora de culturas e inserida em diferentes contextos sociais, em um livro organizado por Garcia (2005), intitulado *Revisitando a pré-escola*, Esteban (2005) descreve em um dos capítulos suas observações acerca da maneira como as salas de aula, sua dinâmica e rotina se estruturam na prática.

Esteban (2005) estabelece na análise, inclusive, uma comparação entre a Educação Infantil e os jogos de encaixe. Comumente presentes nas salas de aula da Educação Infantil e com variações em tamanhos, cores e graus de complexidade, esses jogos acabam por acompanhar a faixa etária das crianças. A partir dessa comparação, a autora nos leva a refletir que, muitas das vezes, esses jogos, assim como a dinâmica das escolas, tiram das crianças o espaço para criação, para a sugestão de uma nova solução às situações-problema que surgem no dia a dia, levando também à não manifestação da pluralidade das crianças e infâncias.

A autora também diz que, neste contexto:

A criança é vista como um material a ser moldado. Os conhecimentos que traz, as informações que possui, as relações que estabelece, as habilidades de desenvolve em seu cotidiano, o fato de ser um sujeito participante da vida social e que, pertence a uma determinada classe, não são considerados na pré-escola (Garcia, 2005, p. 25).

E ainda que em uma educação infantil que adota um padrão para a criança que cuida e educa, compreenda como uma disfunção ou anomalia a criança que não atende às características do padrão estabelecido, causando assim, em muitos casos, a exclusão dessas crianças.

O distanciamento do padrão é entendido como disfunção, como anormalidade, justificando a correção. Na realidade, esta percepção do real se insere num processo de homogeneização, que aponta para o consenso em torno do projeto hegemônico na sociedade (Garcia, 2005, p. 24).

Abramowicz e Kramer (2003), em seu escrito “*Para que serve a Educação Infantil?*” defendem um modelo de educação que se sensibiliza a ouvir a voz das crianças, colocando-as no centro do processo educativo, e esse modelo melhor se alinha à concepção de que a criança é um ser histórico e social, que é afirmada e reafirmada nos três documentos oficiais brasileiros que norteiam a Educação Infantil.

As autoras questionam a escuta da voz das crianças, que muitas das vezes não acontece, e compartilham que:

Elas sempre são faladas pelos adultos, pelos pais, mães, professores(as), psicólogos, estado etc. São a terceira pessoa, aquele outro de quem se fala, não a primeira pessoa, aquela que fala e é sujeito da sua palavra, nem a segunda, a quem o sujeito se dirige e é seu interlocutor. As falas das crianças pertencem ao mais baixo patamar hierárquico da política discursiva (Abramowicz; Kramer, 2003, p. 2).

Outros autores também contribuem para esta discussão ao discorrerem sobre a avaliação e o planejamento na Educação Infantil. Guimarães (2011) ao discutir as manifestações infantis e as práticas pedagógicas, afirma que, quando o fazer pedagógico é delineado somente a partir das ideias dos adultos, ele se torna estéril e reflete a ideia de uma criança incompleta, em falta, e que, por ser assim, precisa das ações de um adulto constantemente sobre ela.

A autora fala também sobre a compreensão da criança como alteridade⁹ e afirma que, em uma sala de aula ou instituição em que ela é/está sempre assujeitada, não participando do planejamento e da rotina que se estabelece em seu cotidiano, fica sem espaço para manifestar sua alteridade.

O mesmo acontece na avaliação, comumente feita por meio da escrita de relatórios descritivos e do preenchimento de longas fichas de desenvolvimento, nas quais são classificadas as habilidades desenvolvidas e não desenvolvidas. Esse modelo de avaliação culmina no estabelecimento de uma métrica padrão e ignora o fato de que, conforme afirmam Abramowicz e Kramer (2003), a criança é atravessada por vários marcadores sociais, como etnia, classe social e gênero, e se torna impossível rotulá-la ou enquadrá-la dentro de uma única métrica.

Sendo assim, o que deve ser feito pelo professor que atua na Educação Infantil? Abramowicz e Kramer (2003, p. 10) apontam um caminho ao dizerem que: “O que é preciso fazer, o que devemos fazer, é possibilitar a própria expansão da infância com todas as linguagens que estão em jogo e as que precisam inventar”, dando espaço assim a uma Educação Infantil que interessa à criança e não aos adultos que a cercam.

Kramer (2003), assim como as discussões anteriores demonstraram, apontou que, historicamente, a Educação Infantil interessou a outra pessoa, a um movimento social e a uma grande mudança da estrutura social, isto é a mulher, ao feminismo e ao mercado de trabalho e nunca a própria criança.

Esse debate é transnacional: na medida em que estamos inseridos em concepções mundiais. Ou seja, a Educação Infantil é uma resposta de educação das crianças em muitas perspectivas: do mercado de trabalho, para redução da pobreza, a perspectiva feminista, dos direitos das crianças, e como um investimento social, entre outros. E dependendo da perspectiva que se adota há uma escolha sobre qual o currículo se adota, e qual a educação que se pretende para as crianças (Kramer, 2003, p. 8).

⁹Segundo a autora, este termo nomeia a criança que altera e surpreende.

Nesse sentido, pensar em uma Educação Infantil que interessa às crianças implica, primeiramente, as professoras virarem as coisas ¹⁰pelo avesso e reinventar, como afirma Kramer (2003, p. 10): “Como fazem as crianças, sejamos capazes de virar pelo avesso a ordem das coisas e reinventarem”.

Será necessário que as professoras ¹¹ adotem em sua prática o diálogo constante com as crianças, as percebendo na manifestação de suas múltiplas linguagens e contexto, conforme afirma Guimarães (2011, p. 6):

A valorização do diálogo e da expressividade infantil enraíza-se na compreensão da linguagem como produção de significados. Tanto a fala, como o desenho, a brincadeira, a construção, a modelagem e a escrita são formas de interlocução da criança com o mundo no qual ela está mergulhada.

Além de, como propõem Gobbi e Pinazza (2014), adotar uma prática baseada na tríade infância-arte-ciência. Infância porque deve compreender a criança como um ser ativo, criador e pensador, considerando também que a infância tem a sua própria lógica, o seu próprio ritmo e formas de perceber o mundo. Arte porque, não limitada a uma disciplina formal, possibilitará os diferentes modos de expressão, invenção e imaginação.

Ciência porque, com base em Schenberg (1995, p. 22), a atitude das crianças frente ao mundo pode ser relacionada à ação do cientista, não reproduzindo conhecimentos, mas sim valorizando a prática investigativa: “Trata-se de uma atitude aberta em que a dúvida e as suspeitas sobre as coisas encontram-se com indagações sobre os problemas da vida, não separando forma e conteúdo, de modo a fragmentar a compreensão”.

É importante também que uma Educação Infantil que interessa às crianças não vise prepará-las para o Ensino Fundamental, antecipando assim, por exemplo, o alfabetizar. As professoras que atuam na Educação Infantil devem sempre se lembrar de que:

A infância não é só uma fase, ela é a vida pulsando cotidianamente, tal como a adultice, ou seja, o viver não nos prepara para o que virá, mas sim, para extrairmos do presente o máximo das possibilidades. O que estamos querendo afirmar é que a infância não é devir, uma passagem para o que será, adulto. A infância não é preparação para nada. Ela é o presente com todos os seus desafios postos (Kramer, 2023, p. 9).

¹⁰Pode-se interpretar como o planejamento, as rotinas e a forma como as professoras avaliam as crianças.

¹¹Escrito sempre no feminino visto que são as mulheres quem predominantemente atuam no segmento de Educação Infantil.

6 A PRÁTICA DOCENTE

6.1 A identidade docente, a educação infantil e uma prática pedagógica comprometida com as infâncias

Com base em tudo o que já foi discutido, o processo de formação da identidade docente, o surgimento da Educação Infantil e a quem ela interessa, cabe discutir o papel da professora e a forma como se desenvolve sua prática com as crianças na Educação Infantil.

A prática docente não se limita à aplicação de técnicas ou métodos de ensino; ela é também um espaço formativo, no qual o professor aprende continuamente. A formação e a prática estão em constante diálogo: o professor se forma ao agir, refletir e reconstruir seus saberes a partir da experiência. Como afirma Pimenta (1996, p. 75), “a prática é o lugar onde o professor produz e reproduz saberes, reelaborando, a partir de suas experiências, os conhecimentos adquiridos na formação”.

Para tanto, a prática pedagógica deve levar em consideração a postura ética das educadoras. Como afirma Freire (2002): “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética”. Para o autor, implica respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente.

É essencial que a prática docente leve em consideração a realidade do aluno, não crie barreiras que o impeçam de aprender, seja por discriminação, preconceitos ou pré-conceitos estabelecidos sobre seus alunos. Lembrando sempre que, o seu papel enquanto educador, principalmente das infâncias, “não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (Freire, 2002, p. 24).

Além da retidão ética, Freire (2002, p. 24) afirma e reafirma o fato de que a prática deve andar acompanhada da reflexão crítica da prática. Freire diz que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

A ação de refletir sobre a prática tem participação na formação da identidade de professores e professoras e pode se dar por meio da formação continuada e das relações que estabelece com outros professores. Sendo assim, as relações e a formação se tornam elementos necessários à prática docente. Tardif (2014, p. 15) reforça essa perspectiva ao afirmar que “os saberes docentes são construídos e transformados pela experiência, e essa experiência é um verdadeiro espaço de formação contínua”.

Na Educação Infantil, esse vínculo entre prática e formação é ainda mais evidente. O trabalho com crianças pequenas exige sensibilidade, criatividade e reflexão constante sobre o próprio fazer pedagógico. A cada planejamento, brincadeira, diálogo e observação, o professor aprende mais sobre as crianças, sobre a infância e sobre si mesmo enquanto educador. A prática cotidiana se torna, assim, um campo fértil de aprendizagens profissionais, permitindo que a docente desenvolva uma postura investigativa e crítica sobre o seu papel.

A prática docente comprometida com as infâncias exigirá do professor seriedade ao planejar suas aulas e ao avaliar as crianças. O planejamento, longe de ser uma mera formalidade burocrática, deve ser entendido como um ato intencional, reflexivo e ético, que expressa o compromisso do professor com a aprendizagem e com o respeito às singularidades das crianças.

De acordo com Ostetto (2008, p. 29), planejar “não é preencher quadros ou seguir modelos prontos, mas pensar a ação pedagógica de forma crítica, considerando o contexto, as crianças e as experiências que se deseja possibilitar”. Assim, o planejamento na Educação Infantil precisa ser flexível, aberto às curiosidades e iniciativas das crianças, reconhecendo o brincar, a imaginação e as interações como eixos centrais da prática educativa.

Do mesmo modo, a avaliação, quando comprometida com as infâncias, assume um caráter processual, qualitativo e formativo. Avaliar não é medir o desempenho da criança por padrões fixos, mas compreender seus modos de ser, agir e aprender. Como defende Esteban (2005, p. 92), a avaliação deve ser concebida como um ato de escuta e interpretação, “um exercício ético de olhar o outro e reconhecer seus modos de pensar, de se expressar e de se relacionar com o mundo”. Nesse sentido, avaliar é observar atentamente as manifestações das crianças e refletir sobre o próprio trabalho docente, buscando garantir que cada criança seja acolhida em sua individualidade e tenha seu desenvolvimento respeitado.

Planejar e avaliar, portanto, são ações que revelam a concepção de infância e de educação que orienta o trabalho docente. Ambas exigem do professor uma postura ética, investigativa e comprometida, que reconheça a criança como sujeito histórico, ativo e produtor de cultura. Nessa perspectiva, a prática pedagógica não deve ser guiada por modelos engessados, mas construída no diálogo entre teoria e experiência, entre professor e criança, entre o individual e o coletivo.

Como aponta Kramer (1999), o fazer pedagógico na Educação Infantil precisa estar sustentado por uma escuta sensível, que reconheça as múltiplas linguagens infantis e valorize a brincadeira como forma privilegiada de aprendizagem e expressão. Assim, o professor deixa de

ser um mero transmissor de conteúdos para tornar-se um mediador de experiências significativas, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

A prática docente comprometida, portanto, é aquela que une ética, sensibilidade e intencionalidade. Ela nasce de um olhar atento às infâncias, de uma escuta ativa e do desejo de aprender com as próprias crianças. O professor que compreende sua prática como espaço de formação e transformação reconhece que ensinar é também um ato de aprender e que, ao educar, se reeduca continuamente.

Como defende Freire (1996, p. 78), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa afirmação sintetiza o verdadeiro sentido do compromisso docente: educar em comunhão, com abertura ao novo, com respeito ao outro e com a consciência de que cada gesto educativo é também um ato de construção coletiva de saberes, valores e humanidade.

A prática docente comprometida com as infâncias é uma prática viva, em permanente movimento, que se renova na escuta e na reflexão. Ela representa o encontro entre formação, compromisso e sensibilidade, pilares fundamentais para que a Educação Infantil cumpra seu papel de garantir às crianças o direito de serem e viverem plenamente a infância.

7 PESQUISA DE CAMPO

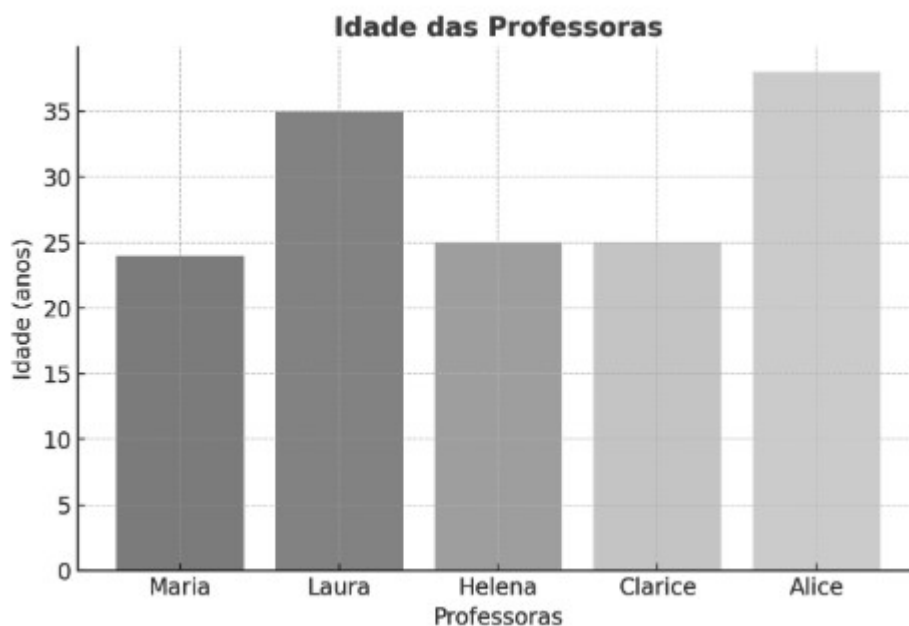
7.1 Apresentação e análise dos dados

Conforme brevemente descrito no segundo capítulo deste trabalho, a construção contou com a realização de uma pesquisa de campo que se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras da Educação Infantil que lecionam em um colégio privado do município de Resende (RJ).

Respeitado os acordos éticos firmados com as professoras participantes da pesquisa e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob inscrição CAAE: 90732325.0.0000.8887, seus nomes não serão revelados e elas serão identificadas como: Maria, Laura, Helena, Clarice e Alice.

Em resposta às primeiras perguntas feitas, foi possível observar que: as professoras têm idades próximas e abaixo de 40 anos, em sua grande maioria possuem ao menos um curso de pós-graduação em sua formação e a maioria atua há apenas 5 anos como professora da Educação Infantil e, apenas uma delas, atua por mais tempo (21 anos), visto que iniciou o exercício da profissão trabalhando em uma creche aos 14 anos, quando ainda não tinha oficialmente uma formação (Figuras 8, 9 e 10).

Figura 8 - Idade das professoras



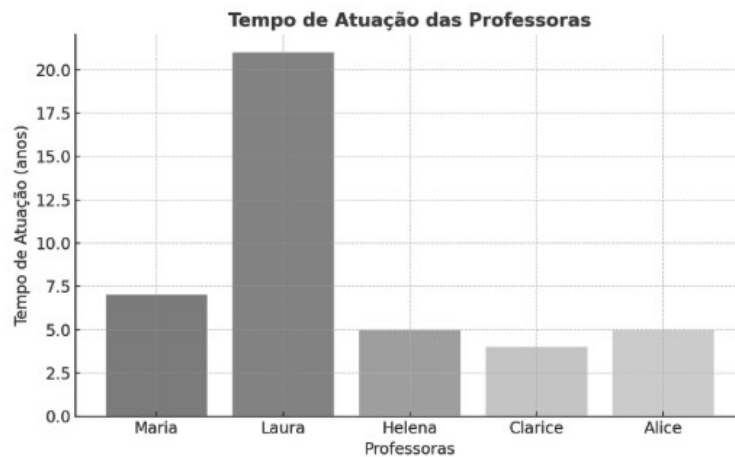
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 9 - Formação das professoras



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 10 - Tempo de atuação das professoras



Fonte: Elaborado pela autora

Buscando ser objetiva na discussão e análise dos dados obtidos, apenas 6 perguntas das 15 que foram feitas foram selecionadas e são elas: Como você descreve o significado de ser professora na Educação Infantil? Que momentos marcaram sua trajetória como professora e fortaleceram a sua identidade profissional? Como a formação inicial e continuada contribuiu (ou não) para a construção da sua identidade docente? De que maneira o ambiente institucional (colegas, gestão, políticas internas) influencia o seu sentimento de ser professora? Para você, o que é criança e infância? Como essa concepção influencia a sua prática pedagógica? O que te motiva a continuar na Educação Infantil?

Ao serem questionadas sobre o significado de ser professora na Educação Infantil, a Laura e 5 responderam:

Laura: “para mim, ser professora na educação infantil é abdicar do seu tempo pelas crianças. É ser professora, é ser cuidadora e é ter um olhar para cada educando de forma individual. Entendendo também que este indivíduo tem a sua forma de se expressar, de agir e participa de outras relações fora do ambiente escolar.”

Alice: “Eu descrevo o ser professora na Educação Infantil como uma responsabilidade enorme que temos de mediar o processo de aquisição de conhecimento e estimular a curiosidade que as crianças têm para que elas possam se desenvolver integralmente. É ter um olhar atento as especificidades de cada um e para a individualidade de cada um para que todos possam se desenvolver.”

Essas respostas demonstram a seriedade com que estas professoras enxergam a sua profissão e o compromisso que têm com ela, além de mostrarem que compreendem que o ser professor na educação infantil exige a percepção de cada criança como um ser único, que possui uma cultura individual e parte de um contexto.

A resposta das professoras também me leva a refletir que, conforme discutido no capítulo *O professor e as infâncias*, a prática pedagógica neste segmento envolve também o cuidado e a escuta às crianças.

Ao serem questionadas sobre os momentos que marcaram sua trajetória como professora e fortaleceram a sua identidade profissional, Maria e Clarice compartilharam relatos do seu passado:

Laura: “O que mais me marcou e contribuiu para a construção da minha identidade foram as escolas por onde passei e as profissionais com quem trabalhei. Lembro-me de uma coordenadora pedagógica que era muito exigente, ela sempre questionava o meu planejamento e o de suas colegas com perguntas como: ‘Por que você está trabalhando isso? Quais são os seus objetivos? Os objetivos foram alcançados pelas crianças? Como você observou os alcances deste objetivo?’ E tudo isso me levou a crescer e ter uma prática mais consciente.”

Clarice: “Posso citar dois momentos que marcaram a minha trajetória como professora e fortaleceram a minha identidade, e ambos aconteceram na minha infância: O primeiro são as lembranças que tenho de acompanhar minha mãe (também professora) na escola em que ela trabalhava e sempre ajudá-la com as coisas que fazia. A segunda lembrança, envolve minha avó e meus primos. Embora quando pequena eu não percebesse, minha avó que era analfabeta e por isso, pedia para que eu e os meus primos lêssemos tudo para ela a partir de um comando com: “Lê aí para eu ver se você está sabendo ler bem”. Quando finalmente percebi isso, tive o interesse de estudar e mudar esta realidade na vida da minha avó.”

O relato da Laura, afirma o que fora discutido no capítulo 1 deste trabalho, que, com base em Tardif (2014) o professor não se constitui sozinho, ele depende das relações que firma e estabelece para se desenvolver. O relato da Clarice, também afirma o fato de que a construção da identidade docente não se dá somente na conclusão do curso de formação e que a sua identidade pessoal, suas vivências, não se desassocia da sua identidade profissional.

Ao serem questionadas sobre como a formação inicial e continuada contribuiu (ou não) para a construção da sua identidade docente, as professoras Maria e Helena responderam:

Maria: “A formação é importantíssima. Mas, no caso da formação inicial, eu não acredito que ela tenha contribuído tanto. Acredito que o que mais contribuiu em minha formação foi o que veio depois: a prática e a formação continuada que vai até mesmo além dos estudos. A graduação nos dá uma base, mas a formação mesmo é a vivência.”

Helena: “Muita coisa a gente aprende na prática, a parte da teoria também é muito importante. A faculdade me deu respaldo e me ajudou a entender o que eu queria seguir, quais seriam os pensadores e referências que norteariam a minha prática. E com a formação continuada eu consegui me aprofundar mais na área que eu gosto e quero.”

As respostas das professoras são, com base em meus estudos, problemáticas. Eu fui profundamente marcada pela minha formação inicial e foi esta formação que ampliou o meu entendimento do que é ser docente e deu, inclusive, origem à escrita deste trabalho. Com base em Freire (1996), precisa haver uma relação íntima entre teoria e prática: A teoria deve levar à prática e a prática deve levar o educador de volta à teoria.

Ao serem questionadas sobre de que maneira o ambiente institucional (colegas, gestão, políticas internas) influencia o seu sentimento de ser professora, a **Laura** lembrou a resposta que deu à pergunta sobre o que mais a marcou e fortaleceu a sua identidade, evidenciando mais uma vez o impacto das relações na influência do seu sentimento de ser professora, mas também fez novos apontamentos ao compartilhar que:

“No município onde eu trabalho, a educação infantil lida com um problema que é evidente e claro: o salário. Cada escola paga às professoras aquilo que quer, e como isto é um padrão entre todas as escolas, nada muda. Muitos gestores que passaram inclusive pela sala de aula, ao chegarem ao cargo de gestão se esquecem das professoras e elas continuam sendo desvalorizadas. E tudo isso influencia no meu sentimento enquanto docente.”

Ao serem questionadas sobre o que é criança e o que é infância e como essa concepção influencia a sua prática pedagógica, Maria respondeu que:

“Responder a esta pergunta é uma tarefa difícil, não há uma definição pronta. Acredito que ser criança é ser, talvez, algo que vai além. Além do que as pessoas imaginam, além do que as pessoas esperam, é ser infinito. E, para mim, a infância é a fase mais importante deste ser que é infinito. Porque é a fase em que este ser vai explorar e conhecer o mundo. Ter esse entendimento de que a infância é a fase mais importante interfere na minha prática de forma absurda. Toda a minha prática sofre intercorrências diárias que partem das falas e dos interesses das crianças.”

A resposta da professora deixou evidente a sua compreensão da criança como alteridade, discutida neste trabalho a partir do artigo Manifestações infantis e a prática pedagógica de Guimarães (2011), e mais uma vez afirmou que, quando se entende a criança desta forma, a

educação infantil deve ser um espaço que dá voz às crianças e as torna ativas no processo de construção de conhecimentos.

Ao serem questionadas sobre o que as motiva a continuar na Educação Infantil, as professoras responderam:

Maria: “O que me motiva hoje é a abordagem com a qual trabalho. Sendo a Infância uma etapa da vida tida como muito importante para mim, não faz sentido uma prática tradicional que limita as crianças. E também o fato de eu não ser, assim como as crianças, uma pessoa quadrada. Eu não me identifico. Então, o que hoje me motiva é a liberdade que tenho para trabalhar da forma como eu acredito.”

Laura: “O que me motiva a continuar é o fato de eu gostar das crianças, gostar de receber as famílias e ser o primeiro contato que as crianças têm com a escola. Sem esquecer o fato de que as crianças da educação infantil são carinhosas e acolhedoras.”

Helena: “O que me motiva a continuar é o mesmo motivo que me fez começar: a vontade de fazer a diferença.”

Clarice: “Eu acho que a criança, mesmo não concordando que a pedagogia é por amor. Ao falar que é a criança eu me refiro a infância que vem sendo muita das vezes roubada por vários motivos. Ao me deparar com isso, embora não alcance a todos, tenho o desejo de preservar o que é possível da infância de cada criança em seu processo de aprendizagem.”

Alice: “O que me motiva é saber que estou fazendo a diferença na vida das crianças. É o carinho que recebo todos os dias, é a maneira como eles me recebem quando eu chego e o desenvolvimento que observo ao longo dos dias e meses, é a devolutiva que recebo dos responsáveis deles e me mostram que estou indo pelo caminho correto.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho têm como propósito retomar os principais elementos discutidos ao longo da pesquisa. O estudo teve como objetivo geral compreender as concepções acerca do que é a profissão docente e do fazer pedagógico na Educação Infantil; sendo assim, buscou-se investigar o processo de formação da identidade docente e seus desdobramentos na prática pedagógica, que, com base em diferentes autores. Assim, tornou-se possível concluir que a profissão docente se modificou ao longo dos tempos e, para cada tempo, a definição do ser professor foi modificada.

Foi possível constatar também que a profissão docente não é homogênea e sim segmentada por diversos fatores, como, por exemplo, a localidade em que cada professor leciona, sua idade, sua formação e seu gênero, e todas essas segmentações impactam a formação da identidade de cada docente.

Além disso, concluiu-se que a identidade docente não se constitui sozinha e o professor não se torna professor somente ao se formar em um curso de magistério ou licenciatura; A formação da identidade se dá ao longo da vida, a partir das relações que cada profissional estabelece em sua vida pessoal e também profissional.

Em seguida, buscou-se identificar como as concepções de infâncias influenciam as práticas pedagógicas, e foi feita primeiramente uma análise da história da criança e da infância a partir de autores como Ariès (1981) e Del Priore (2015), em que se identificou que nem sempre as crianças foram vistas e percebidas e eram inseridas no mundo adulto, em que a criança passava a exercer as mesmas funções que um adulto e ter as mesmas responsabilidades de um adulto, quando, por volta de seus 6 anos, se tornavam independentes de sua mãe. Um longo caminho foi percorrido até que as crianças se tornassem seres portadores de direitos. No Brasil, inclusive, quando não possuíam direitos, as crianças eram submetidas ao trabalho escravo, por exemplo.

Após esse estudo, com base em autores como Kramer (1999) e Garcia (2005), foi feita uma análise da Educação Infantil, entendendo que, em seu início, tinha como objetivo cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam e, por isso, tinha função assistencialista. Só após anos, a Educação Infantil se tornou um espaço que, para além do cuidado, tinha uma intencionalidade pedagógica.

Sendo o Brasil um país marcado historicamente pela desigualdade, as instituições de Educação Infantil com intencionalidade pedagógica alcançaram primeiro as crianças das

classes sociais mais elevadas, e só após a Educação Infantil se tornar legalmente a primeira etapa da Educação Básica, pensou-se em trazer a intencionalidade pedagógica às crianças pobres. Emergem então, neste contexto, os currículos para o segmento da Educação Infantil, que visavam nortear a prática pedagógica e padronizar o sistema de ensino.

Partindo disso, iniciou-se uma análise dos currículos brasileiros para a Educação Infantil e, com base em Sarmiento (2013), defendeu-se um modelo de educação não universal e que considera a individualidade de cada criança, bem como se atenta a suas manifestações em suas múltiplas linguagens e se torna, assim, uma Educação Infantil que interessa à criança e não aos adultos que a cercam.

Para finalizar a discussão, buscou-se discutir o porquê de uma prática pedagógica comprometida com as infâncias, reafirmando mais uma vez, com base em Freire (2002), que a profissão professor é exigente e que a Educação Infantil é séria e, por isso, o planejamento e a avaliação das crianças devem ser feitos com seriedade e a Educação Infantil não deve se tornar uma preparação para o Ensino Fundamental.

Este trabalho também contou com uma pesquisa de campo cujos dados obtidos revelaram que o grupo de professoras entrevistado concebe a criança como um ser social-histórico e, por isso, vivencia a Educação Infantil de forma a valorizar as propostas que partem das crianças, tornando o professor um auxiliador e não um ditador do processo de aprendizagem.

O grupo de professoras entrevistadas também demonstrou compreender a formação como um elemento importante para a formação da sua identidade, porém demonstrou uma certa resistência ao estudo teórico que envolve a formação, não estando de acordo com o que é defendido neste trabalho. Este trabalho buscou também enfatizar que a relação entre teoria e prática deve existir e ser de fundamental importância para o docente.

Em suma, a partir da revisão teórica e das análises desenvolvidas, foi possível reconhecer que a docência se consolida na articulação entre saberes, experiências e valores que se transformam cotidianamente.

Embora o estudo tenha se limitado a um recorte teórico, ele abre caminhos para novas investigações que aprofundem a relação entre formação inicial, identidade docente e práticas pedagógicas emancipatórias.

Conclui-se, portanto, que educar é um ato de compromisso, de esperança e de transformação, um processo permanente de construção de sentidos, no qual ensinar e aprender se entrelaçam como caminhos de humanização.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; KRAMER, Sonia. Afinal para que serve a Educação Infantil? **Olhar de Professor**, [S.L.], v. 26, p. 1-11, dez. 2023.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Libros técnicos científicos editora, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e cultura**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 11-27, dez. 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Brasília, DF: Inep, 2019.
- BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SILVA, Brunna Alves. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, [S.L.], v. 20, n. 44, abr. 2021.
- CRUZ, Gislaine Azevedo; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras**, [S.L.], v. 5, n. 13, p. 19-33, jan./abril. 2015.
- DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, 2015.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato de cuidar, acompanhar e compreender. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FILHO, José. **Pesquisa e realidade: o diálogo necessário**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 67-90.
- GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.
- GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. **Educação infantil e ensino fundamental**: contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no Ocidente. [S.l.: S.n.].
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Cortez Editora, 2022.
- KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Revista textos do Brasil. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.
- KUHLMANN, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. p. 5-18, maio/ago. 2001.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2009.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo *et al.* A História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 7, n. 3, p. 11-30, 2007.
- NÓVOA, Antônio. **Profissão**: professor. reflexões históricas e sociológicas. Análise Psicológica, Lisboa, 1989.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260095, 2022.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: implicações e provocações para a prática docente. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação**. Campinas: Papirus, 2008.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A construção da identidade docente e sua relação com a prática pedagógica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. .297309, out. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed / Penso, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância contemporânea e educação infantil**: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. 2013.

SCHENBERG, Mário. **Pensando a física**. São Paulo: Brasiliense, 1955.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2007.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados dos Pesquisador:

Wallace Santana da Silva

Professor da Associação Educacional Dom Bosco

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “IDENTIDADE DOCENTE: o que é ser professora na Educação Infantil?”, realizado como Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia, pela aluna Samara Lislayne Silva Marques, para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, sendo que sua participação consistirá em ser entrevistada, em um ou mais encontros, de acordo com sua conveniência e em lugar a ser escolhido por você. Se você consentir, a entrevista poderá ser gravada e transcrita. A gravação, assim como a transcrição, estará disponível para você, bastando solicitar aos pesquisadores.

O objetivo da pesquisa é compreender como as professoras da Educação Infantil constroem a sua identidade profissional. A pesquisa contribuirá para o aprimoramento da análise ética em estudos qualitativos, especialmente os voltados à área da Educação Infantil. Ao abordar a construção da identidade docente, oferecerá reflexões relevantes sobre aspectos subjetivos e institucionais, reforçando a importância da proteção à autonomia, ao sigilo e à dignidade dos participantes.

O participante terá como benefício contribuir para a sociedade na construção do conhecimento científico. A pesquisa incorrerá em riscos ao participante por sentir-se exposto ao se pronunciar, por não acreditar na relevância da pesquisa e ter a sensação de perda de tempo ao responder, ou sentir-se cansado por responder ao questionário (principalmente se for convidado a participar de mais pesquisas), insegurança por achar que não utilizou recursos e métodos adequados. Por fim, será garantido o anonimato tendo o nome trocado ou substituído por letras ou números nas discussões das respostas obtidas na entrevista e os áudios obtidos na mesma não serão divulgados.

Para minimizar este risco serão tomados os cuidados de utilizar codinomes e abreviaturas e de não divulgar dados ou circunstâncias capazes de identificá-la ou as pessoas por você referidas. Você terá a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Você terá também, assegurada a garantia de ressarcimento ao participante da pesquisa para qualquer dano psicológico, bem como a cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver.

_____ Rubrica do PP
 _____ Rubrica do pesquisador

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei (Resolução CNS nº 510 de 2016, VI, Art. 9).

Cabe ressaltar que: sua participação será voluntária. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, durante ou após a entrevista, poderá interrompê-la ou retirar sua concordância em participar da pesquisa. Caso você aceite ser participante da pesquisa, não

receberá nenhuma forma de pagamento por sua participação, mas poderá solicitar aos pesquisadores o ressarcimento de despesas relacionadas a deslocamentos para o local das entrevistas. Sua participação só acontecerá se você, assim quiser e autorizar.

Caso a resposta seja positiva, você deverá assinar uma cópia deste documento e receberá uma via que será assinada pelo pesquisador que o entrevistar. Ambos, você e o entrevistador, deverão rubricar todas as páginas da via que permanecerão com o entrevistador. Após o término da pesquisa, você receberá, através de e-mail ou de *WhatsApp*, a sua escolha, artigo científico produzido a partir dos resultados da análise dos dados. Esses materiais serão de caráter público e, dessa forma, você poderá compartilhar e divulgar com outras pessoas, caso considere que seja importante. Para qualquer informação, você poderá entrar em contato com os pesquisadores por e-mail: Wallace Santana: Wallace.santana@aedb.br.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (COEP-FFCLDB), Av. Antonio Esteves, 01/bloco 02, sala 229, CEP 27523-000, Bairro Campo de Aviação, Resende – RJ, e-mail: coep@aedb.br, de segunda a sexta-feira das 13h às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído por profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

- sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz;
- não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz;
- autorizo a gravação, mas não a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante de Pesquisa

APÊNDICE B - ORÇAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Data: 28/04/2025

Nome do Projeto: IDENTIDADE DOCENTE: o que é ser professor na educação Infantil?

Pesquisadora responsável: Prof. Me. Wallace Santana da Silva

Acadêmica: Samara Lislayne Silva Marques

Nome da Instituição do pesquisador responsável:

Associação Educacional Dom Bosco - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco

Fonte Financiadora: As próprias pesquisadoras

Despesas	Valor R\$
Material permanente	200,00
Material de Consumo	100,00
Serviços de Terceiros	-
Honorários do Pesquisador	-
Despesas com os sujeitos da Pesquisa	-
Outros (transporte)	100,00
Total	400,00

A AEDB se exime da responsabilidade de custear os gastos com recursos humanos e materiais. A contrapartida oferecida pela AEDB são as instalações, os laboratórios e o apoio pedagógico, quando disponíveis.

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA PROFESSORAS

1. Qual sua idade?
2. Qual é a sua formação acadêmica?
 - () Ensino Médio Magistério
 - () Graduação em Pedagogia
 - () Pós-graduação
 - () Outra (especificar): _____
3. Há quantos anos você atua na Educação Infantil?
4. Em qual faixa etária você atua?
 - () Berçário (0 a 1 ano e 11 meses)
 - () Maternal (2 a 3 anos)
 - () Jardim/Pré-escola (4 a 5 anos)
6. Como você descreve o significado de "ser professora" na Educação Infantil?
7. Quais características ou qualidades você considera essenciais para atuar com crianças pequenas?
8. Na sua opinião, quais são os maiores desafios enfrentados pelas professoras da Educação Infantil atualmente?
9. Como você enxerga o reconhecimento social da profissão de professora da Educação Infantil?
10. Que momentos marcaram sua trajetória como professora e fortaleceram sua identidade profissional?
11. Como a formação inicial e continuada contribuiu (ou não) para a construção da sua identidade docente?
12. De que maneira o ambiente institucional (colegas, gestão, políticas internas) influencia no seu sentimento de ser professora?
13. Você se sente valorizada em seu ambiente de trabalho? Por quê?
14. O que motiva você a continuar na Educação Infantil?
15. Para você, o que é criança e o que é infância? Como essa sua concepção impacta a sua prática pedagógica?