



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LINDINALVA DE ALCÂNTARA CORREIA

**A PROFISSIONALIZAÇÃO NA ATUAÇÃO
DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**João Pessoa/PB
2021**

LINDINALVA DE ALCÂNTARA CORREIA

**A PROFISSIONALIZAÇÃO NA ATUAÇÃO
DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora:

Professora Doutora Tânia Rodrigues Palhano.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C824p Correia, Lindinalva de Alcântara.

A profissionalização na atuação docente da educação infantil / Lindinalva de Alcântara Correia. - João Pessoa, 2021.

148 f. : il.

Orientação: Tânia Rodrigues Palhano.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Profissionalização. 3. Atuação docente. I. Palhano, Tânia Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2(043)

A PROFISSIONALIZAÇÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem.

Aprovada em: 13/12/2021.

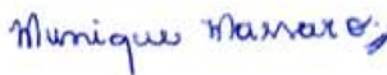


Professora Doutora Tânia Rodrigues Palhano – (CE/PPGE/UFPB)
Orientadora



Professora Doutora Maria das Graças de Almeida Baptista – (CE/PPGE/UFPB)
Examinadora Interna

Professora Doutora Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles – (CAA/PPEC/UFPE)
Examinadora Externa



Professora Doutora Munique Massaro – (CE/PPGE/UFPB)
Suplente Interna

Professora Doutora Rogéria Gaudêncio do Rego – (CE/PPGECM /UEPB)
Suplente Externa

Dedico aos docentes da Educação Infantil, que buscam constituir sua profissionalização e consequentemente oferecem as crianças elementos basilares para seu desenvolvimento global.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu maior conforto, minha vida.

À minha família, pelas orientações tão importantes. Ao meu pai, Antônio Pedro, minha base, e a minha mãe, Maria de Lourdes (In Memoriam), pelo esforço que sempre fizeram para que eu pudesse estudar, ensinando-me, desde cedo, a importância da educação.

Ao meu companheiro, Vanderlei, pelo incentivo e companheirismo em todas as horas.

Aos meus filhos, Bárbara e Gabriel, motivo da minha persistência e vitória, amor que não se mede. Amo muito vocês.

À minha orientadora, Professora Tânia Rodrigues Palhano, que possibilitou enxergar o mundo de uma forma diferente, filosoficamente falando. Sua competência, comprometimento, entusiasmo e dedicação na orientação da pesquisa levaram-me a caminhar em busca de novos saberes. Minha eterna gratidão!

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, por nos conduzir no caminho da pesquisa científica, com sabedoria e competência.

Às professoras, Doutora Maria das Graças de Almeida Baptista e Doutora Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, por suas relevantes contribuições e por terem aceitado com carinho participar da qualificação e da defesa.

Ao professor Doutor Leonardo Severo, pelas sugestões que contribuíram significativamente para meu processo de pesquisadora. Meu afetuoso agradecimento.

Aos(às) companheiros(as) do grupo de pesquisa Ágora, pelo acolhimento e compartilhamento de saberes.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, que, mesmo de forma virtual, buscaram nos orientar com atenção e competência.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos compartilhados de aprendizagem e colaboração. Em especial, as minhas amigas Gabriela da Nóbrega e Elidiana Oliveira, pelas dicas e incentivo.

A Mayam de Andrade Bezerra, minha amiga, pela parceria, incansável e acolhedora em todos os momentos em que precisei, contribuindo muito para a realização desse sonho, vivenciando as alegrias, os estudos e as dificuldades enfrentadas ao longo do mestrado.

A Rosilene Agapito, minha prima e eterna professora, uma pessoa de alma grandiosa e sábia, que estava sempre de prontidão nas orientações.

A Roberta Melo, minha amiga, que também contribuiu para esse resultado.

Às colegas do Departamento de Educação Infantil da PMJP/SEDEC, especialmente às duas Marias, Maria Amélia e Maria Sonaly, pelas suas palavras de estímulo.

Aos sujeitos desta pesquisa (professoras do CREI e da escola), por terem se disponibilizado a contribuir, pela concessão, abertura, acolhimento e pelo apoio, sem os quais não teria sido possível a realização desta investigação.

Já que a infância é o tempo que organiza enquanto ainda há tempo, então, pensando nas infâncias enquanto afirmação da vida, propõe-se usar as crises da pandemia COVID-19 para inaugurar processos transformadores à moda das crianças que se apoderam, constroem e transformam-se.

Walter Kohan.

RESUMO

A presente dissertação insere-se nas discussões do universo da formação de professores e trata de investigar a profissionalização na atuação docente da Educação Infantil, que tem influenciado pesquisas e debates nesse campo educacional. Este tema emerge da trajetória percorrida pelas próprias experiências profissionais. A pesquisa está orientada no enfoque fenomenológico para compreendermos a percepção docente acerca da profissionalização e suas inter-relações com a atuação. Foi, precisamente, por valorizar o pensamento do sujeito de maneira singular nas vivências de mundo que fomos levados a trabalhar com um grupo de oito docentes da Educação Infantil do município de João Pessoa, Paraíba, buscando analisar o sentido que emerge da descrição das experiências vivenciadas pelos docentes no contexto da construção da profissionalização. Este estudo tem por objetivo geral compreender a profissionalização na atuação docente da Educação Infantil. Já no que concerne aos objetivos específicos, optamos por analisar como se constitui a profissionalização de professores na Educação Infantil; destacar os elementos construtores da profissionalização docente na Educação Infantil; apontar em que medida a experiência de professores na Educação Infantil é considerada, por eles, um elemento construtor da profissionalização. Adotamos a abordagem qualitativa de cunho exploratório, pois permite maior envolvimento com o objeto de estudo. Quanto à pesquisa empírica, foi realizada com cinco docentes de um CREI e três de uma escola pública municipal de João Pessoa, Paraíba. Para a obtenção das informações, utilizamos como instrumento de pesquisa: a observação não participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Em relação ao método de análise, optamos pela análise de conteúdo, como forma de apreender a realidade, considerando, principalmente, a prática social dos sujeitos. Os dados colhidos por esses instrumentos foram analisados e interpretados pela análise categorial, que consiste em uma das técnicas da análise de conteúdo, e funciona por desmembramento do texto em categorias, objetivando desvendar o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. Evidenciou-se que a construção da profissionalização na atuação docente da Educação Infantil apresenta desafios, que possivelmente incide na ausência de elementos importantes para a questão de tornar-se professor(a).

Palavras-chave: Educação infantil. Profissionalização. Atuação docente.

ABSTRACT

PROFESSIONALIZATION IN THE TEACHING PERFORMANCE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

This dissertation is inserted in the discussion of the universe of the teachers' background and tries to investigate the professionalization in the teaching performance of Early Childhood Education, which has influenced researches and debates in the educational field. This subject appears from the path taken by own professional experiences. The research is based in the phenomenological approach to we understand the teaching perception about the professionalization and its interrelations with the performance. It was precisely for valuing the subject thinking from a unique way in the world experiences that made us to work with a group of eight teachers of Early Childhood Education from the municipality of João Pessoa – PB, trying to analyse the sense that appears from the descriptions of lived experiences by the teachers in the context of the building of the professionalization. This study has as a main purpose to understand the professionalization in the teaching performance in the Early Childhood Education. About the specific purposes, we opted for analysing how happens the professionalization of teachers in the Early Childhood Education; highlight the constructor elements of the teaching professionalization in the Early Childhood Education; point out to what extent the teachers' experience is considered by them, constructor element of the professionalization. We worked with the exploratory qualitative approach, because it allows a better involvement with the object of study. About the empirical research, it was done with five teachers from a CREI and three teachers from a public school from João Pessoa- PB. To acquisition of information we used as research instruments: The observation not participant, the field diary and semistructured interview. About the method of analysis, we opted for the content analysis, as a way of understanding reality, considering, mainly, the social practice of the subjects. Data achieved by these instuments were analyzed and interpreted by categorical analysis, that consists in one of the technics of the analysis of content, and functions by dismemberment of the text into categories aiming to discover what is behind of the words on which you dwell. It was showed that the building of the professionalization in the teaching performance shows challenges, that probably falls upon the absence of important elements for the question of becoming a teacher.

Keywords: Early Childhood Education, Professionalization, Teaching performance

RESUMEN

La presente disertación está inserida en las discusiones del universo de la formación de profesores y busca investigar la profesionalización en la actuación docente de la Educación Infantil, que ha influenciado pesquisas y discusiones en este campo educacional. Este tema surge de la trayectoria desarrollada por sus propias experiencias profesionales. La pesquisa está direccionada en el enfoque fenomenológico para comprendernos la percepción docente sobre la profesionalización y sus inter-relaciones con la actuación. Fue precisamente por valorar el pensamiento del sujeto de modo singular en las vivencias del mundo que fuimos conducidos a trabajar con un grupo de ocho profesores de la Educación Infantil de la ciudad de João Pessoa – PB, buscando analizar el sentido que surge de la descripción de las experiencias vividas por ellos, en el contexto de la construcción de la profesionalización. Este estudio tiene el objetivo general comprender la profesionalización en la actuación docente de la Educación Infantil. En los objetivos específicos, elegimos analizar cómo se compone la profesionalización de profesores en la Educación Infantil; resaltar los elementos constructores de la profesionalización docente en la Educación Infantil; presentar en cual medida la experiencia de maestros en la Educación Infantil é considerada, por ellos, un elemento constructor de la profesionalización. Adoptamos el abordaje cualitativo de forma exploratoria, una vez que, permite mayor interacción con el objeto de estudio. Ya la pesquisa empírica fue realizada con cinco maestros de un CREI e tres de una escuela pública de la ciudad de João Pessoa-PB. Para obtención de las informaciones utilizamos como instrumento de pesquisa: la observación no participante, el diario de campo y la entrevista semiestructurada. En relación al modo de hacer el análisis, elegimos por el análisis de contenido como manera de aprender la realidad, considerando, principalmente, la práctica social de los sujetos. Los datos de esos instrumentos fueron analizados e interpretados por el análisis categorial, que consiste en una de las técnicas de análisis de contenido, y funciona por desmembramiento del texto en divisiones, con el objetivo de descubrir lo que está detrás de las palabras cuyas se analiza. Fue visto que la construcción de la profesionalización en la actuación docente de la Educación Infantil presenta desafíos que posiblemente sobreviene en la falta de elementos importantes para la cuestión de hacerse profesor/a.

Palabras clave: Educación infantil, Profesionalización, Actuación docente.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representativo de vínculo empregatício 104

Gráfico 2 – Representativo de porcentagem por faixa de idade..... 105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo de matrículas e turmas nos CREIs e Escolas com Educação Infantil, em tempo parcial e integral, nos anos 2020-2021.....	54
Quadro 2 – O que as pesquisas apontam – Pesquisas encontradas no recorte 2016-2020 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.....	61
Quadro 3 – Consultas no Banco de Dados da CAPES, a partir dos descritores e número de pesquisas encontradas, no período de 2016-2020.....	64
Quadro 4 – Organização das turmas do CREI sede.....	98
Quadro 5 – Organização das turmas do CREI anexo.....	99
Quadro 6 – Organização das turmas da Escola com Educação Infantil.....	100
Quadro 7 – Formação e experiência dos sujeitos da pesquisa.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Turmas de Educação Infantil em CREIs no ano de 2021, na Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa- PB	52
Tabela 2 – Detalhamento das matrículas das Escolas com Educação Infantil, no ano de 2021, na Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política de Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CE	Centro de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COVID-19	Coronavirus Disease, ano 2019, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2
CREI	Centro de Referência em Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Departamento de Educação Infantil
DGEF	Diretoria de Gestão e Escola de Formação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIP	Faculdade Integrada de Patos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MLPC	Movimento de Luta Pró-creches
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMS	Organização Mundial de Saúde

PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PEE	Plano Estadual de Educação
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNJP – PB	Prefeitura Municipal de João Pessoa – Paraíba
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEDEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
SEDH	Secretaria de Desenvolvimento Humano
SEM	Sala de Recurso Multifuncional
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí da Unidade Fátima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E MARCOS LEGAIS.....	30
2.1	QUE INFÂNCIA É ESSA?.....	30
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPAÇO É ESSE?.....	38
2.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CREIs E ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA.....	48
2.4	OS MOVIMENTOS DE SENTIDO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?.....	61
3	A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
3.1	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
3.2	A FORMAÇÃO DOCENTE.....	78
3.3	A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	85
4	A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO EM CREI E ESCOLA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, PARAÍBA.....	95
4.1	CARACTERIZANDO O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	95
4.2	AS CATEGORIAS EMPÍRICAS:	108
4.3	PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	109
4.4	PROFISSÃO DOCENTE.....	117
4.5	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	121
5	APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICES.....	143
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	144
	APÊNDICE B – Roteiro para Entrevistas Individuais.....	145
	ANEXOS.....	146
	ANEXO A – Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura/PMJP.....	147
	ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	148

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada à linha Processos de Ensino-Aprendizagem por abordar a formação e a atuação docente. Tem como propósito desenvolver um estudo acerca da profissionalização de professores(as) na Educação Infantil. É de extrema relevância, pois pode trazer grande contribuição, no que se refere à percepção sobre constituir-se professor(a), construindo a profissionalização no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a preocupação com a construção da profissão docente vem ocupando espaços nos debates e nas pesquisas educacionais, bem como na mesma proporção reconhece a relevância do preparo e a formação do professor(a), principalmente no século XXI, em que vivenciamos uma época de transformações curriculares e mudanças na produção do conhecimento científico, tecnológico, social, cultural e profissional.

Diante desse contexto, esta pesquisa iniciou-se no ano de 2020 com apenas um mês de estudos presenciais, passando para a modalidade remota até seu término em 2021, por termos surpreendidos pelo surgimento e disseminação pandêmica da COVID-19, que abalou diversos países, inclusive o Brasil, ocasionou perdas e paralisação em todos os tipos de atividade, inclusive alterando profundamente os calendários escolares e as atividades educacionais em todos os níveis de ensino, inclusive de forma avassaladora, a etapa da Educação Infantil, por se tratar de crianças pequenas em que a prática educativa acontece numa relação de contato mais próximo entre docente/criança /família.

1 A COVID-19 é uma doença causada por infecção pelo Sars-Cov-2, apresentando um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadro respiratórios graves, responsável por grande mortalidade em todos os países, inclusive no Brasil. Sua forma de transmissão ocorre através de gotículas produzidas por indivíduos infectados e que podem ser transmitidas por meio de tosse, espirro, catarro ou pela própria fala. Contato com objetos ou superfícies contaminadas e posterior contato com a boca, nariz ou olhos, bem como no contato físico com pessoa contaminada, principalmente, ao apertar a mão. Os principais sintomas são: febre, tosse, dor de garganta, perda de paladar ou de olfato, falta de ar ou dificuldade de respirar, dor de cabeça, dor muscular, diarreia, coriza ou congestão nasal, fadiga, náusea ou vômito. Qualquer pessoa acometida pelo COVID-19 pode apresentar sintomas leves ou graves. Para combatê-lo é preciso medidas protetivas e vacinas. Dentre essas medidas, o distanciamento social (manter 1,5 metros de distância entre as pessoas), higienização do ambiente e materiais, com limpeza e desinfecção, assim como higiene pessoal: uso de máscara, borrifadores de álcool em gel 70%, lavagem das mãos com água e sabão. Quanto a pessoa já contaminada ou quando confirmada a doença em familiares que dividem a mesma casa, todos devem procurar o sistema de saúde, confirmada a doença seguir a quarentena indicada pelo médico. No caso de morte, o funeral é realizado o mais rápido possível e de forma isolada para não haver contaminação. Em todos os países, estudantes tiveram as aulas paralisadas devido à necessidade de distanciamento social. Conforme aponta o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, foram 52,8 milhões de alunos afetados, da educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2020).

Vale registrar que, em 20 de março, o Congresso Nacional, atendendo à solicitação da Presidência da República, editou o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhecendo estado de calamidade pública, até 31 de dezembro de 2020. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020).

Nessa direção, o cenário educacional tornou-se extremamente crítico, sendo necessária a adoção de medidas sanitárias, quarentena, isolamento social, desativação das atividades de instituições e redes escolares, públicas e privadas de ensino. Por outro lado, estudantes, professores e familiares, viabilizaram novas e complexas formas de continuar com o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que, de forma remota ou híbrida, enquanto a Educação Infantil parou totalmente, voltando a funcionar meses depois de forma remota, com o objetivo de se manter viva a relação educador/criança e criança/escola ou Centro de Referência em Educação Infantil – CREI.

Diante desse cenário, a situação da educação no país é de extrema gravidade, devido às desigualdades sociais, enquanto uma criança tem acesso à Internet; outras não possuem, fato que favorece a evasão escolar, além de elevados retrocessos no processo de ensino-aprendizagem e aumento do estresse socioemocional dos discentes e docentes. No entanto, enquanto não se efetivam os estudos sobre as vacinas para as crianças, os professores e as famílias permanecem preocupados com o seu desenvolvimento futuro e com os elevados índices de desigualdade e pobreza.

Por outro lado, em meio a tantos desafios, destacamos a necessidade de oportunizar a reflexão acerca da profissionalização docente, no momento em que, mais uma vez, fomos provocados a pensar sobre esse ser professor(a) e fazer docente, diante de uma pandemia e de uma política de formação contrária ao que compreendemos sobre formação de professores(as).

Diante desse contexto, de certa forma, perpassa essa pesquisa a construção de uma nova identidade desse profissional, tendo em vista que, no final de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, a Base Nacional Comum (BNC-Formação) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Na verdade, é um conjunto de atos normativos que atacam a educação pública brasileira.

Essa base vem sob inúmeras críticas das instituições de ensino superior e entidades da educação que solicitaram o seu arquivamento por representar uma desconfiguração dos cursos de formação docente, por evidenciar a prática em detrimento da teoria. O que vem se propondo

nessas Diretrizes é bastante questionável por trazer uma profissionalização extremamente técnica, esvaziada de teoria, além de trazer uma cultura da passividade, uma situação fragmentada desse sujeito professor(a) da Educação Básica.

Nesse sentido, vários artigos estão sendo publicados, e aqui destacamos um artigo que analisa a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) e suas implicações para a universidade pública e formação docente. “Trata-se de um modelo de gestão da educação pública que, privilegia ações que estimulam e beneficiam o setor privado, e nega direitos aos filhos da classe trabalhadora” (COSTA; MATOS; CAETANO, 2021, p. 897). Desse modo, uma formação que não contempla uma transformação social nem permite posicionamento crítico diante das injustiças sociais.

Evidentemente, não é essa formação docente que buscamos, especialmente, quando se trata da primeira etapa da Educação Básica, com especificidades que precisam ser problematizadas, tematizadas e incluídas no Curso de Pedagogia, mas não necessariamente de forma tão fragmentada como as Diretrizes atuais vêm propondo. Infelizmente, concluímos esta pesquisa, no momento em que somos atravessados pelas Diretrizes mais desafiadoras, tendo em vista o viés pelo qual foi construída e como propõe a formação docente.

Diante desse panorama, o interesse em investigar a construção da profissionalização de professores na Educação Infantil originou-se da experiência enquanto docente da Educação Básica desde o ano de 1980, em escolas públicas e privadas no Estado da Paraíba. Ao longo dessa trajetória profissional, presenciei atuações pedagógicas fragilizadas, devido às lacunas não preenchidas no processo de construção da profissão, tendo em vista o curso de graduação para a formação profissional docente não contemplar de forma aprofundada estudos específicos em relação à atuação na Educação Infantil.

Outro fator são as Secretarias Municipais de Educação deixarem em segundo plano a formação continuada dos docentes que atuam nessa etapa da educação, alegando a falta de recursos para tal, bem como em alguns casos, os(as) professores(as) não despertarem interesse em buscar construir sua profissionalização, quer seja por falta de tempo ou condições financeiras.

Essas questões se articulam com a minha trajetória acadêmica desde a entrada nos dois Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação: Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos (FIP) em 2003 e Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2004, quando tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre a literatura infantil numa creche estadual no Município de João Pessoa. O desenvolvimento da pesquisa instigou-me a compreender a presente problemática, nessa etapa da educação, na perspectiva de intervir na efetivação de um trabalho educativo significativo.

Nesse sentido, a experiência na docência, como professora formadora, bem como supervisora que acompanha a prática educativa em Centros de Referências em Educação Infantil (CREIs) e Escolas da Prefeitura Municipal de João Pessoa-Paraíba (PMJP-PB), favoreceram vivenciar a atuação docente. Somada a essas experiências, a nomeação para o cargo de professora dos anos iniciais no Ensino Fundamental na (PMJP-PB), a partir de 2011, a inserção no grupo de estudo e pesquisa na (UFPB), assim como a participação como aluna especial no Curso de Mestrado, favoreceram outros questionamentos referentes à construção da profissionalização dos(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil.

Sendo assim, esta pesquisa se justifica **pela** sua relevância técnico-científica para a sociedade em geral, para a PMJP-PB e para os professores que são objeto desse estudo, contribuindo para o campo da Pedagogia, no que se refere à profissão docente, assim como para a ciência da educação, por considerar que esta questão foi abordada de modo pouco aprofundado na formação inicial, bem como tende a ser tratada em um plano secundário nas instituições formativas. Dessa forma, esta pesquisa emerge pela necessidade de aprofundamento teórico que balize nossas reflexões acerca do tema, no que concerne às realidades da profissionalização na atuação docente e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, e pela emergência enquanto professora e pesquisadora em contribuir junto aos CREIs e escolas para discussão acerca desse tema.

Por outro lado, a opção por investigar a construção da profissionalização na atuação docente da Educação Infantil se explica também pelo fato de que, nessa etapa educacional, obtivemos maior tempo de experiência, que possibilita indicar a carência de elementos construtores da profissionalização docente, sendo possível observar professores(as) com experiência e formação na área da educação, que não apresentavam competências e habilidades no trabalho com a criança pequena.

Diante desse panorama, esse estudo é desafiado pela seguinte questão principal da pesquisa: como se dá a profissionalização na atuação docente da Educação Infantil em um CREI e uma escola na PMJP-PB? Ainda indagamos, a partir dessa questão norteadora: como se constitui a profissionalidade de professores na Educação Infantil? E em que medida a experiência de docentes da Educação Infantil é considerada, por esses sujeitos, um elemento construtor da profissionalização?

Nesse sentido, ao pensar a profissionalização docente como núcleo de formação de professores, não se pode, pois, deixar de levar em conta os múltiplos fatores a considerar sobre a percepção de tornar-se professor e constituir-se, partindo de três dimensões: saberes docentes, trajetória profissional e identidade docente, com foco nas peculiaridades da profissionalização e atuação na Educação Infantil. Por outro lado, torna-se importante a compreensão docente

sobre o processo de desenvolvimento da criança, da mesma forma que, sobre a aprendizagem de forma que se possam ter uma atuação adequada.

A partir das questões elencadas, definimos como objetivo geral: compreender a profissionalização na atuação docente da educação infantil nos CREIs e escolas na PMJP-PB.

Por sua vez, no que concerne aos objetivos específicos, elencamos: analisar como se constitui a profissionalidade de professores na Educação Infantil; destacar os elementos construtores da profissionalização docente na Educação Infantil; apontar em que medida a experiência de professores nesse campo educacional é considerada, por eles, um elemento construtor da profissionalização.

Desse modo, a pesquisa tem a pretensão de buscar uma aproximação com a realidade concreta, de forma a contribuir com o debate acerca da construção da profissionalização docente na Educação Infantil, defendendo atuações pedagógicas significativas e apropriação do saber, para que se possa atuar pedagogicamente a contento nessa etapa da educação, a partir de uma contínua profissionalização.

Nesse sentido, para responder às problemáticas e aos objetivos, com base nos estudos teóricos que abordam a profissionalização docente, inicialmente, buscamos contextualizar brevemente Educação Infantil e Infância, de acordo com os documentos oficiais e alguns teóricos estudiosos e pesquisadores dessa etapa da educação. Em seguida, fundamentamos a construção da profissionalização de professores na Educação Infantil. Por fim, buscamos a percepção docente sobre a profissionalização em CREIs e escolas da PMJP-PB.

Nessa perspectiva, a base teórico-metodológica desta pesquisa fundamenta-se no enfoque da fenomenologia, concebida enquanto movimento filosófico que tem como objetivo a investigação e a descrição dos fenômenos experimentados na consciência do sujeito. De acordo com Moreira (2002, p. 108), “o método fenomenológico enfoca fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida.” Nesse sentido, a fenomenologia descreve as peculiaridades internas e externas de uma vivência ou experiência.

Dessa forma, é possível encontrar as estruturas da essência e relacionamento de um fenômeno. Segundo Moreira (2002), o investigador que tem como foco a fenomenologia busca estudar a realidade, a subjetividade ou o comportamento humano, com a intenção de descrevê-los e apresentá-los como os são em sua experiência pura. Por outro lado, Bicudo (2011) aponta que assumir uma postura fenomenológica na educação é considerar e refletir sobre os modos como cada um age e sente. É nesse contexto que se faz presente o campo perceptivo de nossa experiência de perceber o objeto investigado como ele nos aparece.

Quanto à abordagem, optamos pela qualitativa de cunho exploratório que permite maior envolvimento entre o pesquisador e seu objeto de estudo para analisar a construção da profissionalização docente e suas inter-relações com a prática de ensino, com a intenção de descrever e apresentar o fenômeno em sua essência vivenciado pelos sujeitos. Conforme Minayo (1996), essa abordagem ocupa um lugar de relevo na construção do conhecimento, pois sua utilização contribui para a construção de um conhecimento de maior amplitude, mais rigoroso e de maior profundidade, bem como permite uma aproximação com o objeto de pesquisa, e assim podemos compreender a construção da profissionalização na Educação Infantil que se manifesta no CREI e na escola em sua realidade concreta.

Nesse caminho, buscamos uma abordagem de pesquisa coesa com o método proposto, por isso, uma pesquisa de natureza qualitativa possibilitou melhor compreensão do fenômeno estudado em seu contexto, uma vez que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que está inserido, de acordo com Moreira (2002). Desse modo, caracterizamos a busca por respostas baseadas na literatura acerca da profissionalização docente.

Buscamos fundamentar o estudo a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, inerente a qualquer tipo de pesquisa científica. Segundo Tavares (2015, p. 355). “[...] a utilização dos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa permite a ampliação do campo de análise e as possibilidades de compreensão da realidade social a ser estudada”. Para tanto, procuramos as contribuições de diversos autores como: Sacristán (1998), Tardif (2009), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), que apresentam estudos para a caracterização e a compreensão dos processos de construção do tema em estudo.

Nesse sentido, para possibilitar maior compreensão da realidade concreta da profissionalização, profissionalidade e profissionalismo na atuação docente da Educação Infantil, esse estudo também tem como base teórica Imbernón (2011), Kohan (2008), Libâneo (2012), Pimenta (2019), Kramer (2006), Nóvoa (1995), Franco (2012), Freire (2013), dentre outros, que subsidiam a discussão sobre profissionalização docente, ainda que nem todos estes estudiosos, nas obras estudadas, não tenham trabalhado tais conceitos pelo prisma do(a) professor(a) de Educação Infantil.

Para esses autores, a formação docente deve acontecer juntamente com o desenvolvimento de competências práticas, configurando-se como uma atividade de relação entre teoria e prática, partir de uma atuação que busca sustentação teórica e reelabora uma ação nova, reflexiva e transformadora. Trata-se de desenhar um modelo de profissional que toma sua própria prática pedagógica como objeto permanente de reflexão.

No tocante ao método de análise, optamos pela análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p.38), “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Por outro lado, uma análise de conteúdo meramente descritiva, sem uma análise teórica reflexiva acerca dos significados e sentidos que traga o objeto da análise, teria pouca relevância para esse estudo científico. Assim, na esperança de dar conta de uma análise de cunho qualitativo que fosse além da descrição, estabelecemos a metodologia a partir de categorias de análise, no sentido de responder aos objetivos da pesquisa.

Nessa direção, para a efetivação da investigação, solicitamos à Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) autorização para a realização da pesquisa em um CREI e em uma escola, conforme Carta de Anuência (Anexo A). O próximo passo foi registrar a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS/UFPB), o que ocorreu no dia 29 de março de 2021(Anexo B).

Assim, após submeter a pesquisa para a apreciação do Comitê de Ética para a realização da coleta dos dados, mapeamos os estudos. Desse modo, nos meses (abril e maio), realizamos as visitas ao CREI e à escola, ocasião na qual apresentamos às gestoras o projeto de pesquisa e entregamos a Carta de anuência com a permissão da (SEDEC) e o Parecer com a aprovação do (CEP/CCS/UFPB).

Na oportunidade, as docentes que se dispuseram a participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e organizaram com a pesquisadora um calendário de visitas, conforme disponibilidade das professoras. Assim, foram agendadas as observações não participantes nas suas respectivas turmas e, posteriormente, a entrevista semiestruturada.

Nessa perspectiva, a população da pesquisa foi constituída num total de 50 professores aproximadamente, que atuam em CREIs e escolas, na PMJP-PB. A escolha do CREI e da escola ocorreu após diálogo com a SEDEC, no sentido de averiguar se havia alguma diferença entre a construção da profissionalização dos docentes que atuam nos CREIs em relação aos que atuam nas escolas. Quanto à amostra, foi formada por oito docentes que atuam na pré-escola, sendo cinco de um CREI, considerado de grande porte, de construção recente, que acolhe crianças de 6 meses a 5 anos de idade em tempo integral, e três de uma escola com estrutura pequena em relação às demais, de construção antiga, que atende crianças de 5 a 10 anos de idade em tempo parcial.

Ambas as instituições públicas estão localizadas no Município de João Pessoa, na Zona Sul, onde há maior número de CREIs e escolas e, conseqüentemente, maior número de docentes que atuam na Educação Infantil. Em todo o município, são 90 CREIs e 59 escolas que atendem

à Educação Infantil e aos anos iniciais. As demais escolas funcionam só com os anos iniciais e finais, totalizando 146 unidades, que atendem aproximadamente 18.000 crianças nessa etapa da educação.

Diante desse panorama, na pesquisa de campo, utilizamos como técnica a observação não participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada, que nos possibilitaram conhecer a atuação dos sujeitos e sua rotina e, assim, aprofundar a compreensão do fenômeno investigado. Essa observação foi realizada em cinco turmas do CREI e três turmas da escola da PMJP-PB, durante os dois meses (abril e maio) de 2021, sendo uma vez por semana no turno da manhã, justamente no dia em que as professoras estavam na unidade para desenvolver as aulas remotas e atender de forma presencial as famílias que não possuíam aparelho celular ou acesso à Internet, conforme calendário elaborado pela pesquisadora e as docentes que participaram da pesquisa, devido ao ensino remoto, em decorrência da pandemia causada pelo vírus COVID-19.

As observações ocorreram de forma presencial, foram realizadas anotações no diário de campo em relação à atuação e saber docente. No início da pesquisa, foi um momento limitado, devido ao isolamento social por causa da pandemia, sobretudo pela ausência das crianças e de um processo pedagógico mais efetivo na relação professor/criança e criança/professor. Mas, no segundo momento de investigação, foi possível observar o contexto educacional de forma mais completa e significativa, devido à presença das crianças no CREI/escola, em que observamos a atuação docente no mundo pós isolamento social. Conforme Caminha (2012, p.16), “Inspirado no método fenomenológico, Merleau-Ponty diz que a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo.”

Diante desse, contexto, observamos que, no primeiro dia da semana, as docentes se reúnem na escola/CREI para planejar e enviar via telefone celular as experiências para as crianças/famílias. No segundo dia, atendem presencialmente as famílias que não têm acesso à internet para entregar por escrito o passo a passo desses experimentos. No terceiro dia, conversam em chamada de vídeo com as crianças sobre as vivências. Na quinta-feira e sexta-feira, um grupo de professoras estão na unidade, outro grupo em casa. Ambos os grupos no plantão pedagógico para atender crianças/famílias, esclarecendo dúvidas sobre as experiências propostas.

Nessa direção, para atender aos objetivos propostos, utilizamos a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta (Apêndice B). Segundo Trivinõs (1987), esse tipo de entrevista parte de questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses. Ainda a esse respeito, o referido autor aponta que uma entrevista semiestruturada resulta do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado. Este

instrumento de obtenção de informações favorece não só a descrição, mas também a explicação e a compreensão mais amplas do fenômeno estudado na coleta dos dados.

Nesse sentido, a entrevista é um recurso utilizado na pesquisa para obtermos as informações. Dessa forma, optamos pela entrevista oral semiestruturada, desenvolvida junto aos docentes, das turmas de pré-escolar, abrangendo oito salas de aulas. Assim, durante as entrevistas, gravamos com o celular as falas das docentes e, posteriormente, transcrevemos para o diário de campo, fazendo notações tanto descritivas, como também reflexivas.

O intuito da pesquisadora foi criar situações de reflexão a partir do relato e da experiência, entendendo esta socialização como elemento formativo e modificador da prática individual para o coletivo em sentido colaborativo, na perspectiva da construção da profissionalização, bem como de haver uma partilha de concepções e pontos de vista entre as docentes.

No tocante aos dados qualitativos, foram colhidos por esses instrumentos analisados e interpretados pela análise temática, que consiste em uma das modalidades da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p.31), “objetiva desvendar o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça como forma de apreender a realidade, considerando, principalmente, a prática social dos sujeitos.”

Nesse sentido, após concluir a obtenção das informações no campo empírico, fizemos as análises. Assim, todo material obtido, tanto teoricamente, quanto no campo empírico, foi organizado em partes, procurando identificar tendências e padrões relevantes, que, por sua vez, foram analisados e interpretados, buscando as inter-relações e inferências. As informações, obtidas nas entrevistas, foram analisadas com base no método da análise de conteúdo, cujo processo de análise busca a compreensão e a interpretação dos textos, das falas, e dos depoimentos dos sujeitos investigados.

Na busca do diálogo entre o referencial teórico-metodológico e o objeto de estudo, evidenciamos algumas categorias analíticas e empíricas que surgem na pesquisa. Segundo Bicudo (2011, p.41), “efetuar uma pesquisa que assume a concepção de realidade e de conhecimento fenomenológico é um grande desafio”. Buscando vencer esses desafios, elencamos como categorias analíticas: *identidade docente*, *formação docente*, *profissionalização docente*, possibilitando desvelar como base para a compreensão do objeto o movimento de inter-relação. Já as categorias empíricas foram: *profissão docente*, *profissionalidade docente* e *profissionalização docente*. Tais categorias, conforme Minayo (1994, p.96), “têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica”, o que permitiu a análise e a compreensão da realidade

educacional concreta, visto que essas categorias perpassam a construção do fenômeno investigado.

Em relação às categorias analíticas, um pressuposto básico para a pesquisa que se vincule ao enfoque epistemológico da fenomenologia é definir como categoria fundante a profissionalização. Assim, ao pensar a respeito da sua dimensão, estamos refletindo acerca da competência profissional, referindo-se aos processos de atuação e formação inicial e continuada dos docentes e trajetória de construção da sua identidade profissional.

Nesse sentido, a profissionalização docente, no contexto da educação atual, tem sido alvo de pesquisas e discussões, com base na experiência para a construção dessa profissão, com saberes provenientes do conhecimento de mundo, da realidade social e cultural, visto que precisa ser resultante de um processo contínuo que busque gerar transformações nas concepções e, conseqüentemente, na ação do(a) professor(a). É importante assinalar aqui que os(as) professores(as) têm buscado espaços formativos na tentativa de redimensionar sua atuação na Educação Infantil. Entretanto, vale salientar que a profissionalidade docente se constitui a partir de saberes estruturantes, esperando-se, assim, que, na busca de tornar-se professor, estes sejam contemplados e mobilizados no intuito de ressignificar a ação educativa nessa etapa da educação.

Por outro lado, segundo Tardif (2009), muitos(as) professores(as) permanecem amarrados(as) a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto as escolas são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costumes, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante. Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos(as) professores(as) se presta pouco a um profissionalismo sério desse ofício, pois, no cotidiano do(a) docente, fica evidente, por meio da sua própria fala, as tensões, os dilemas e as contradições que estruturam sua própria experiência de trabalho. Em síntese, é, portanto, nas dimensões do tornar-se professor(a) que pretendemos colocar o peso de nossas análises e descrições.

Nesse sentido, investigar o trabalho docente na perspectiva da construção da profissionalização implica compreender os professores como atores sociais que, atuando nos CREIs e escolas, estabelecem nessa atividade sua vida e sua profissão. A esse respeito, Imbernón (2016) nos mostra que é preciso a escola ou o centro de capacitação possuir uma organização estável baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos. Por outro lado, Franco (2009) aponta que a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática.

É necessário lembrar que a construção da identidade profissional docente vai além da aprendizagem de técnicas e metodologias, requer um envolvimento maior com o desenvolvimento da criança, do currículo, e a capacidade de solucionar problemas relacionados ao contexto do CREI ou à escola. Assim, a construção da profissionalização docente surge na década de 1980 e vem ganhando forças como uma tendência dos últimos anos, buscando garantir ao professor em exercício de sua profissão meios de estar se atualizando, a partir de uma postura pesquisadora, atentando para as mudanças, sendo o diálogo e a pesquisa o principal instrumento num processo de constante e infindável reflexão.

Nessa direção, atuar na Educação Infantil com crianças de zero a cinco anos exige que o(a) docente tenha conhecimentos específicos e, ao mesmo tempo, amplos sobre infância e Educação Infantil. Assim, a construção da profissionalização é essencial, e alguns estudiosos pesquisadores da área abordam que elementos até mesmo da escolaridade vivida pelos docentes também podem influenciar sobre o ser professor. Desse modo, a profissão docente tem como base a experiência pessoal e profissional, assim como dos saberes provenientes da atuação, da autonomia na formação, do compromisso e responsabilidade com o projeto da instituição educacional e da construção da identidade, constituída a partir das políticas de formação inicial e contínua construída, a partir da profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

Com base no exposto, e considerando o senso comum, em que há uma ideia equivocada de que, para ensinar, são suficientes o domínio do conteúdo e algumas competências, salientamos que a construção da profissionalização, profissionalidade e profissionalismo devem ser pensadas como parte do ciclo de vida profissional dos docentes, pois, diante da evolução técnico-científica e as novas exigências, bem como, atualmente, as transformações curriculares, o próprio professor, muitas vezes, fica sem saber qual o seu papel, qual a sua identidade, que meios pode utilizar para melhorar o seu trabalho e como continuará evoluindo para acompanhar essas mudanças vinculadas às transformações sociais, marcadas pela globalização, avanço tecnológico, crise econômica e pandemia, que acabam influenciando a organização do trabalho na sociedade contemporânea.

Tais mudanças suscitam a necessidade de pensar sobre estas novas configurações nas quais estão apoiadas a profissão docente, que passam a interferir também na forma como o professor exerce a sua profissão. Diante desse contexto, a formação e a atuação docente estão inscritas num processo histórico-cultural de mudanças, marcado por avanços e também por retrocessos. Os professores, independentemente do nível de ensino com o qual trabalham, reformulam e atribuem sentidos diversos para o seu exercício profissional, criando “novas” maneiras de exercer a sua profissão, articulando o seu fazer profissional a sua formação inicial.

Assim, a atuação docente vai assumindo sentidos a partir dos contextos sociais e históricos, países e referenciais teóricos, favorecendo o entendimento de que a profissionalidade não está pronta, mas se constrói na integração que o professor estabelece com os seus alunos e com os próprios elementos da profissão, numa reflexão crítica, no qual vai se fazendo professor, no sentido de que a epistemologia da prática tem por finalidade revelar como os saberes da profissão são integrados de maneira concreta nas atividades desempenhadas pelos profissionais e como eles os incorporam ao seu exercício profissional.

Nesse sentido, ao tratar da profissionalização do professor, Imbernón (2011) coloca que ela está relacionada ao seu exercício profissional e que este exercício deve ser objeto de reflexão, experimentação conjunta, o que poderá repercutir no fortalecimento do grupo enquanto categoria profissional. É neste contexto descrito que inscrevemos o nosso estudo sobre profissionalidade docente percebida como um conceito em construção que deve ser compreendido de forma relacionada ao processo de profissionalização, uma vez que se constitui parte deste processo.

É importante esclarecer que, para entender dessa construção social de conflitos sobre a formação e atuação docente, é necessário utilizar o termo profissionalização na sua dimensão de posição social e ocupacional, de inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. Os autores Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004) afirmam que essa configuração tem procurado responder a algumas perguntas inquietantes que ainda permanecem presentes na esfera da educação brasileira.

Seguindo essa lógica, diversos países começaram a realizar várias reformas educacionais que tinham como objetivo adequar a educação às novas exigências econômicas, políticas, tecnológicas e comunicativas, discutindo, dentro desse universo de mudanças e reformas educacionais, a profissionalização docente como elemento chave para trazer mudanças para a educação, na perspectiva de uma revisão dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento da profissão docente.

Uma outra questão a ser considerada é a profissionalização docente no campo da Educação Infantil, que não se dá apenas em função da formação inicial, mas a partir da atuação nessa área, da experiência, da aprendizagem das interações com diferentes profissionais, ou seja, a formação está associada à identidade pessoal, crenças, valores, que se exprimem na qualidade da atuação docente. No campo da formação profissional dos professores de Educação Infantil, as competências prioritárias a serem desenvolvidas pelo docente são aquelas do pensamento reflexivo, que ajuda a identificar as necessidades reais das crianças e favorece ao professor mobilizar seus conhecimentos, de acordo com sua intuição e criatividade, que os faz refletir sobre sua prática.

Diante desses fatos, o processo de formação docente torna-se uma área de grandes desafios, contudo, uma das maiores críticas a esse respeito encontra-se na pouca ou inexistente participação dos professores nos seus processos de reformulação. Desse modo, discutir a profissionalização docente é elemento-chave para trazer mudanças para a educação. Assim na docência antes entendida como ofício, percebe-se um movimento ideológico na medida em que o saber do professor no interior do sistema educativo ocupa um papel na política de formação humana.

São notáveis as expectativas em relação à educação, por ser um campo que define indicadores de dimensões importantes de uma sociedade, e isso também atinge o professor, que é cada vez mais responsabilizado por um ensino de qualidade pelo poder público e pela sociedade. Assim, a formação docente tem assumido a discussão dos elementos da profissionalidade por conter os aspectos mais específicos da objetividade e subjetividade que podem explicar a constituição da docência.

Diante desse contexto, o domínio dos saberes didáticos e pedagógicos é como o alicerce sobre o qual construímos nossa profissionalidade. São saberes distintos, porém indissociáveis, sendo os saberes pedagógicos, conhecimentos, habilidades e valores constituídos na formação profissional docente, advindos da experiência na prática profissional. Dentro do magistério, a questão da identidade docente sempre sofreu injustiça decorrente da fragilidade da profissão, especialmente, no caso dos professores da Educação Infantil, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la.

Para tanto, a ideia é que é essencial a unidade entre saber científico disciplinar e os saberes didáticos pedagógicos. Ou seja, para ensinar, não bastam conhecimentos específicos e experiência. O domínio desses saberes é como o alicerce sobre o qual construímos competência profissional, o profissionalismo que dá sustentação à atuação pedagógica, a reflexão crítica sobre a prática e suas intencionalidades. De acordo com Libâneo (2010), observa-se uma dissociação entre dois saberes profissionais essenciais do professor: o domínio do conteúdo e o domínio das formas de promover a aprendizagem desse conteúdo pela criança.

É importante salientar que a superação da fragmentação mencionada depende do reconhecimento do caráter social do ensino em que está presente a intencionalidade na orientação da atividade, como também de organização do ambiente social para o desenvolvimento humano. “Pela própria natureza o trabalho do professor se revestirá necessariamente de um caráter autoral, concebido à luz de seu saber e de seus valores e validado por sua experiência e seu compromisso profissional” (PIMENTA, 2019, p. 09).

Ao pensar no ato de ser professor(a), logo vem no nosso pensamento a pretensão de compreender sobre os termos profissionalismo, profissionalização e profissionalidade para

refletirmos na perspectiva de melhorar o que já sabemos fazer. “O duplo aspecto da profissionalização, interno (profissionalidade) e externo (profissionalismo), é um processo dialético de construção de uma identidade social. Ides são irreduzíveis, porém articulados um ao outro” (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004, p.53).

Nesse sentido, melhorar o que já se sabe fazer ou buscar compreender o que não compreende, na perspectiva de que o(a) docente necessita de saberes inerentes a sua profissão, exige a mobilização de um saber fazer, bem como uma cultura de valores, atitudes e ética. Esses saberes específicos da profissão docente são reconhecidos no exercício da função e adquiridos num processo de formação contínua e autônoma de profissionalização, que origina a profissionalidade e o profissionalismo.

Diante desse contexto, esta pesquisa é composta pela seguinte estrutura: a *Introdução*, que começa traçando uma visão geral de como chegamos a essa temática, o segundo capítulo intitulado: *Educação Infantil e Infância: Concepções, História e Marcos Legais*. Aqui apresentamos uma breve contextualização de infância e Educação Infantil no panorama da legislação brasileira, seus avanços e desafios, bem como o que as pesquisas apontam sobre essa etapa da educação no município de João Pessoa.

No terceiro capítulo, elencamos: *A Construção da Profissionalização de Professores na Educação Infantil*, em que evidenciamos o papel do docente na construção da identidade na Educação Infantil, bem como as teorias que fundamentam a construção da profissionalização de professores no enfoque epistemológico da fenomenologia.

No quarto capítulo, abordamos a *percepção docente sobre a profissionalização na atuação da Educação Infantil em CREIs e escolas da PMJP-PB*. Neste capítulo, nos deteremos nas análises das percepções das professoras acerca da construção da sua profissionalização, que influenciam e perpassam sua prática educativa com as crianças pequenas, à luz das categorias analíticas e empíricas evidenciadas ao longo da pesquisa, e, por fim, evidenciamos os achados da pesquisa. Desse modo, nos diferentes capítulos, aproximamos as categorias de análise para aprofundamento, e, para finalizar, no quinto capítulo, dispomos as nossas *Aproximações Conclusivas*, nas quais apontamos o universo da pesquisa, objetivo central, o contexto atual em que foi realizada, bem como o movimento de profissionalização docente, as leituras dos teóricos, as observações e entrevistas, que resultaram nos achados desta pesquisa na qual foram reveladas situações distintas e necessárias para se traçar um olhar atento à formação e à atuação daqueles(as) docentes que desenvolvem sua função na Educação Infantil com crianças de zero a cinco anos de idade.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E OS MARCOS LEGAIS

Nesse capítulo, apresentamos uma breve contextualização de infância (Que infância é essa?) e Educação Infantil (Que espaço é esse?), evidenciando, concepções, história e os marcos legais, bem como as várias facetas que atravessam a profissão do(a) professor(a). Por fim, mencionamos a Educação Infantil no município de João Pessoa, com suas discontinuidades e regularidades que tem permeado essa etapa da educação.

2.1 QUE INFÂNCIA É ESSA?

As infâncias de diferentes sociedades que certamente refletem a forma de compreensão e experiência, conforme o momento da conjuntura social vivenciam uma forma de sentir e agir para com as crianças. Desse modo, apresentam-se umas infâncias marcadas por lutas e conquistas, sendo o pior caminho traçado para as crianças carentes, em que há marcas de um passado ainda presente. Infelizmente, elas ainda são pouco observadas em suas necessidades e vontades. Assim, cada criança vivencia a infância de maneira única, porém sabemos que essas experiências de infâncias estão interpassadas por uma cultura própria de cada sociedade, de acordo com as mudanças tecnológicas, sociais e familiares.

A historiografia dedicada à infância tem suas raízes no trabalho de Phillipe Ariès, *História social da criança e da família*, publicado em 1978; esse autor é considerado o pioneiro no campo da História a trazer a infância como objeto de estudo, ao abordar sua concepção dentro do contexto da Idade Média e Moderna. Ariès compreende o conceito de infância historicamente à medida que, para ele e para os autores posteriores ao seu trabalho, a infância seria não apenas uma fase caracterizada por questões biológicas, mas estaria intrinsecamente ligada a processos históricos representados por mudanças na família e na sociedade (MELO, 2020, p.1-5).

Essa discussão em torno da infância de fato é atravessada por diferentes imagens da infância, diferentes discursos e contextos, e disso resulta diferentes concepções de infância, como a primeira imagem difundida ao longo da história e concepção inexistência de uma ideia de infância, evidentemente nesse contexto ainda não existia particularidade da infância, conforme demonstra Ariès.

Diante disso, torna-se patente a afirmação de que, na conjuntura contemporânea, não há mais como conceber a concepção de criança/infância como um ser sem direitos, mas com os olhares voltados para sua valorização e importância dentro da sociedade. Outro movimento é o da sociologia da infância, que percebe a criança como produtora de cultura, conforme

Sarmento, Corsário, Manuel Pinto, dentre outros autores que desenvolvem seus estudos e pesquisas sobre a sociologia da infância. São movimentos não excludentes, mas não são iguais, não havendo nenhuma exclusão de um em relação ao outro.

Segundo Sarmento (2004), uma infância estabelecida tanto pelas formas culturais produzidas pelas crianças, quanto por modos peculiares de atribuição de sentido, de significados e de comunicação instituída nas relações entre seus pares e adultos. Assim quando as crianças interagem com outros sujeitos, produzem cultura e dão sentido ao que fazem. O referido autor propõe o uso do termo infância no plural por apresentar uma pluralização dos modos de ser criança. Ainda a esse respeito, o autor considera as infâncias como uma categoria social do tipo geracional pela qual revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social, como fruto de um processo de construção social.

Nesse sentido, Kramer (2006) nos mostra que, para compreendermos melhor o conceito de criança/infância, vale lembrar não só do seu processo histórico. No entanto, Kuhlmann Jr. (2015) concorda com a referida autora quando afirma que é necessário considerar a infância como uma condição da criança. Assim, é preciso reconhecê-las como protagonistas das suas histórias, na perspectiva de que o estudo das crianças a partir de si mesma permite:

Descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO, 1997, p. 25).

Ainda a esse respeito, o sociólogo Sarmento (2004) nos mostra que a infância é historicamente construída num processo contínuo e atualizado na prática social e nas interações entre criança e adulto. Para a pedagoga Kramer (2011), a ideia de infância aparece com o surgimento da sociedade capitalista, ou seja, o conceito de infância é determinado historicamente pela modificação da sociedade. Os processos de mudanças em olhar para a criança que vão desde uma visão negativa da criança/infância a um conceito mais benévolo.

Diante desse panorama, uma outra concepção mais filosófica da infância, que vão discutir a infância não como etapa ou categoria geracional, mas como uma condição para habitar o humano, que pode habitar a criança, o jovem, o adulto e o idoso, associada sobretudo a categoria tempo. Uma concepção filosófica da infância, que discute a infância numa perspectiva da experiência, alteridade, pensamento, criação, inventividade, novidade,

interrogação que não se reduz a uma questão cronológica, conforme Khoan, Larrosa, além de outros teóricos estudiosos e pesquisadores da filosofia da infância.

O filósofo Kohan (2008, p. 13) esclarece que “A essa visão negativa da criança alia-se outra que caracteriza a infância como um estado não acabado.” Nesse sentido, a infância é vista, sob o prisma do olhar adulto, como aquilo que será, mas ainda não é, como algo não completo. Por outro lado, é importante compreender como a visão local e a global de criança se relacionam entre si, desconstruindo a ideia de uma infância única e homogênea. À semelhança entre criança/infância, também a Educação Infantil é uma construção social, que foi se transformando ao longo do tempo. Cada criança vivencia a infância de maneira única, porém sabemos que essas experiências de infâncias estão interpassadas por uma cultura, maneira de aprendizado e descoberta própria de cada sociedade.

Nessa direção, o conceito de criança/infância está articulado com a concepção que se tem de Educação Infantil, em que, durante a trajetória histórica brasileira, por muito tempo, diferentes perspectivas, evidentemente, não excludentes, mas majoritárias, demarcaram concepções de criança/infância nos diferentes movimentos: etapista, futurista e geracional. É relevante salientar essas discursividades que atravessam os debates acerca da criança/infância, com vista a profissionalização docente que está muito ligada a própria história imposta para a Educação Infantil no país.

O movimento inicial que enxerga a criança por etapa tinha uma ideia de criança/infância associado apenas a uma etapa da vida a ser superada; futurista, algo a superar fragilidades futuras. A concepção de criança/infância era voltada para um atendimento limitado, com base apenas na alimentação e na higienização, ou seja, ideias que devem ser abandonadas em um determinado momento do processo evolutivo individual.

No percurso da história, quando vai acontecendo a construção de criança como algo geracional, enquanto sujeito de direitos, vai se construindo, do ponto de vista das políticas, um movimento do que se entende por Educação Infantil, partindo do atendimento social para o educativo. Com isso, surge um novo olhar para a figura do docente que passa de vocação para magistério. Ainda a esse respeito, Sarmiento (1997, p.17) evidencia:

[...] ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Outra perspectiva de infância, a discussão de uma infância como fase ou etapa do desenvolvimento humano, na psicologia, uma segunda linha de pensamento de movimento de infância, conforme Vygotsky.

Por outro lado, o psicólogo Vygotsky (2001) aponta que a educação é movimento, nela não existe nada de passivo. Desse modo, é necessário afirmar que os pressupostos vigotskyanos apresentam uma gama de postulados que explicam o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são específicas dos seres humanos que resultam da interação do homem e seu meio sociocultural. Segundo o referido autor, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta, evidencia uma perspectiva sociointeracionista, ressalta que um ensino adequado da linguagem escrita e sua consequente apropriação pela criança são processos constitutivos de uma atividade extremamente complexa que provoca transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança. Assim, quem ensina deve ter o domínio do saber para tal. Desse modo, precisa-se tratar de quem ensina e quem aprende. A Educação Infantil sofreu diversas mudanças desde suas origens, mas, atualmente, é regida por uma extensa legislação que garante os seus direitos da criança, inclusive o direito a uma educação de qualidade.

Nessa direção, Sarmento (2004) ressalta que as crianças sempre existiram desde o primeiro ser humano; já a infância surge a partir de uma construção social após os séculos XVII e XVIII, portanto, é uma construção histórica. Desse modo, nos séculos XVIII e XIX, durante a estrutura social e econômica europeia, houve alterações em relação a concepção de infância.

Assim, a infância é sempre contextualizada em um tempo, local e cultura específica, criando não uma infância universal ou natural, e sim uma concepção de muitas crianças e infâncias, cada qual produzida e produtora de determinada cultura.

Diante desse contexto, marcado por transformações nas concepções de sociedade, de família, de criança/infância, de crescente urbanização e processo de industrialização e expansão capitalista, as formas de perceber e de tratar a criança foram gradativamente sendo alteradas no cenário mundial. Desse modo, num processo secular e lento, a infância passa a ocupar um lugar privilegiado na sociedade, quando a humanidade distingue essencialmente a criança do adulto, que passa a ser integrada ao mundo racional e escolar. Por isso, discutir hoje a profissionalização docente nessa etapa da educação é resultado de muita luta e conquista.

Nesse sentido, as crianças passaram a ter seus espaços preservados, deixando de ser misturadas aos adultos, e começaram a aprender sobre a vida por meio do contato com eles. Desse modo, com a modernidade na sociedade burguesa industrial, aos poucos, foi sendo construída uma concepção de criança que tem sua singularidade que diverge do adulto, que deve ser ouvida e vista de uma forma diferenciada. Assim, esse cenário de desvalorização às

crianças, especialmente, as carentes, começa a mudar, com a reivindicação dos movimentos trabalhistas por uma Educação Infantil para todos/as de qualidade, que resultou no processo de regulamentação dessa etapa da educação no Brasil, com a criação da legislação, programas e diretrizes que tinham como base o cuidado e a educação da criança pequena.

Diante desse contexto, os jardins de infância foram disseminados pelo mundo, favorecendo um novo olhar sobre a Educação Infantil e atendendo aos apelos da sociedade capitalista industrial, o que fez surgir organização familiar, devido ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, que necessitava de um local adequado para deixar seus filhos. Assim, o jardim de infância passou a ser visto como uma instituição fundamental. Junto a essas mudanças, iniciou-se uma discussão em torno das teorias do desenvolvimento infantil e do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a infância, ao longo do processo histórico, torna-se objeto de estudo e, em diversas áreas do conhecimento, sofre transformações, assume uma dimensão significativa à medida que os estudos vão se ampliando ao longo do tempo, e a criança deixa de ser apenas de cuidados maternos para ser objeto e dever do Estado. Desse modo, no Brasil, a infância tem sido alvo de vários questionamentos ao longo da historiografia brasileira nas últimas décadas. Todavia, é evidente que a mesma entrelaça estudos e conjunturas que propicia um repertório de pesquisas em seu entorno. É tratada de forma distinta, de acordo com o percurso histórico, a cultura e a condição social na qual a criança está presente.

Nessa direção, diversos pesquisadores, especialmente das áreas de Pedagogia, Sociologia, Filosofia e Psicologia, dedicam seus estudos sobre criança/infância, apresentam diferentes olhares e conceitos. Assim, aos poucos, a forma de ver e tratar a criança vai se modificando impulsionada pela legislação instituída e pela produção acadêmica que também se expandiu consideravelmente em diversas áreas de pesquisa, bem como começa a se pensar na formação do profissional que atua com a criança pequena, ao ponto de se chegar ao século XXI, pensando no Programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, no sentido de que se educa para uma cidadania democrática.

Segundo Kohan (2008, p 12), “existe uma tendência na filosofia e na cultura grega de considerar a infância como uma fase privilegiada da vida humana.” Embora predomine entre os filósofos gregos do período clássico uma visão negativa da infância, conforme o filósofo John Dewey (1979), que trata a criança de forma etapista, mostra-se que o lugar das crianças como sujeitos de direitos é de acordo com as culturas da infância, reestruturadas na trajetória histórica conforme as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que definem as gerações em cada período da história.

Ainda a esse respeito, Kohan busca tecer, nos seus estudos, diversas relações da infância e da filosofia com conceitos como tempo, escola, política, escrita e arte. Em uma de suas obras, aponta que:

As relações entre filosofia e infância vêm de longa data. Já para os antigos filósofos gregos a infância não passou despercebida. Nada disso. Nos testemunhos que conservamos dos primeiros filósofos pré-socráticos, nos albores do século v a. C., aparece uma referência à criança como uma imagem que fala do tempo-destino [...] durante a história da filosofia, muitos filósofos, além dos gregos, se interessaram pela infância (KOHAN, 2008, p. 3).

Segundo Kohan (2008), para os filósofos Platão e Aristóteles, as crianças poderiam ser tratadas de forma futurista não pelo que elas são, mas pelo que elas poderiam ser no futuro, numa visão formadora/fabricadora, vista como uma figura paradigmática do indeterminado. Por outro lado, Larrosa (1994) menciona que os últimos séculos foram pródigos em produzir saberes sobre a infância, momento em que, realmente, se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos.

De acordo com os estudos da sociologia da infância, o sociólogo Sarmento também tem marcado esse campo de pesquisa em Portugal seu país de origem. Em seu trabalho de pesquisa junto à infância, realizou um intenso trabalho de divulgação da teoria em diversos países, e, nesse percurso, a Sociologia da Infância chegou ao Brasil e conquistou inúmeros adeptos, principalmente estudiosos da área da Educação Infantil no País.

Segundo Sarmento (2004), a concepção de infância preconizada pela Sociologia da Infância é um campo de estudo emergente, que compreende a infância como uma construção social do tipo geracional, que reconhece a criança enquanto sujeito, portador de uma história, produtor de cultura, com voz, ação e perspectiva própria. Desse modo, Sarmento (2004, p. 13) “argumenta a respeito das culturas infantis e sua importância para o entendimento da infância.”

Nesse sentido, enquanto campo de pesquisa, a Sociologia da Infância vem produzindo conhecimento a respeito da infância/criança, que tem ampliado de modo significativo o entendimento sobre as relações sociais estabelecidas pelas crianças e destas com os adultos. Por outro lado, a visão da criança vem permeando fortemente o campo da Pedagogia da Infância no Brasil, bem como a Filosofia para crianças, com base num movimento filosófico-educacional, que será sempre baseado em mais perguntas do que respostas.

Durante muito tempo, a criança não foi respeitada como um sujeito de direitos, vivia à margem da família e da sociedade. Hoje, já é considerada um cidadão de direitos. Desse modo, O CREI e a escola de Educação Infantil devem preparar a criança para ser um cidadão participativo e consciente na sociedade onde vive. Ao invés de o docente corrigir a natureza da

criança, ou buscar transformá-la em um adulto, ele passa, então, a observar e ouvir a voz da natureza infantil.

Nesse sentido, a infância confere à criança o direito de viver de modo pleno esta etapa da vida, em qualquer espaço, tempo ou local. Tal direito merece total atenção da sociedade, pois não podemos, de modo algum, concordar, tampouco praticar quaisquer atitudes que neguem os direitos concedidos à criança/infância. Para garantir não só o cuidar, mas também o educar nessa etapa da educação, surge junto às mudanças de concepção de criança/infância uma nova figura profissional, no quadro de escolarização do século XIX ao XX.

Na idade do ensino como ofício, do século XIX ao XX, conquistas são efetuadas no quadro da escolarização (escolas públicas e laicas) marcadas pelo processo de secularização e de desconfessionalização das sociedades ocidentais, sendo a ocupação docente integrada às estruturas do Estado. A relação dos professores com o trabalho deixa de ser vocacional para se tornar contratual e salarial (Recco *et all*, 2016, p.452).

Diante desse contexto, com a nova concepção de infância, a educação infantil passou a ser repensada e modificada, surgindo uma visão de educação que evidencia o cuidar e o educar como parte integrante e fundamental no trabalho com as crianças durante seus primeiros anos de vida escolar. Posteriormente a uma nova mudança, a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos, contudo, o trabalho docente também se modifica.

Esse é o cenário que se apresenta com uma infância que atravessou diferentes culturas, numa situação que vem exigindo uma discussão aprofundada do caráter das instituições públicas e do dever do Estado em educar, numa concepção de infância fruto das transformações sociais, da invenção da modernidade, vista como um ser incapaz, frágil e inocente até chegar à singularidade que diverge do adulto e precisa ser ouvida e vista como um ser que pensa. Mas não se educa apenas para o pensar, se educa para uma cidadania democrática.

Lipman, aponta que se conseguirmos que as crianças pratiquem a filosofia em comunidades de investigação deliberativas, então haverá muito mais chances de que elas sejam pessoas razoáveis e democráticas [...] sem a prática da filosofia as crianças não poderiam ser cidadãos críticos, reflexivos e atenciosos, e a democracia não pode crescer onde há cidadãos acríticos, não reflexivos e pouco atenciosos. Por isso, diria Lipman, se a democracia é desejável, a filosofia é necessária (KOHAN, 2008, p. 47-48).

Diante desse contexto, para se educar com vistas à cidadania democrática, exige-se do(a) professor(a) uma postura diferenciada que perpassa pela construção de sua profissionalização durante todo seu processo de formação profissional docente, com vistas à

construção dos saberes intelectual e social. “Se quisermos democratizar nossas sociedades, diria Lipman, é preciso educar nossas crianças na filosofia e na democracia” (KOHAN, 2008, p. 47).

Diante desse contexto, o docente necessita de uma profissionalização que contemple um processo de reflexão crítica constante da sua atuação frente a essa ênfase mencionada por Lipman. Quanto a isso, Imbernóm (2011, p. 42) reflete:

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

A esse respeito, Kramer (2006) aponta para a necessidade de estudos culturais sobre as crianças e as culturas infantis, bem como suas especificidades em relação ao trabalho com bebês, apresentando na formação docente um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais. Assim, a construção da profissão docente apresenta muitas facetas, necessidades e possibilidades, em relação à atuação e ao desenvolvimento do(a) professor(a), que remetem, inevitavelmente, à análise das condições de formação numa ação conjunta dos diferentes órgãos municipais, estaduais e federal, com base numa política de profissionalização que atenda às diferentes infâncias, uma vez que, juntamente com as transformações da sociedade sobre a concepção de criança/infância, surge também mudanças na profissão do adulto que trabalha com a criança, dando origem à profissão docente para atuar nessa etapa da educação.

Nessa direção, diante da descoberta da criança/infância como um ser que possui suas especificidades, modifica-se o ensino, e o docente passa a observar e ouvir a criança, proporcionando seu desenvolvimento, desconsiderando as regras e as exigências das convenções sociais. Trata-se de um novo cenário na educação das crianças. A escola, portanto, teria o papel de educar, num processo de industrialização e urbanização, em que, no Brasil, durante longo tempo predominou o caráter assistencialista.

Após luta histórica, a criança é hoje amparada por leis, que a considera como sujeito de direitos, mas ainda não tem sido suficiente para resolver os problemas da fase em pauta. Como por exemplo, a expansão da oferta de vagas na primeira etapa da Educação Básica, bem como um corpo docente preparado para assegurar à criança pequena as condições adequadas para seu desenvolvimento global, a definição de projetos pedagógicos que respeitem o desenvolvimento da criança e a articulação entre creche e pré-escola, configurando-se, dessa forma, a necessidade

de um processo formativo permanente que contemple a profissionalização docente para atender ao contexto da Educação Infantil.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPAÇO É ESSE?

A Educação Infantil que se manifesta nas transformações históricas, passando por diversos desafios que transcorrem essa etapa da educação, desde tempos mais remotos até os dias atuais, é um território complexo, desafiante e sempre em construção. Configura-se como um campo educacional que tem como base uma concepção de criança, de infância, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, marcado pelo assistencialismo, com base na higiene e alimentação, bem como um modelo de educação preparatória para a escolaridade posterior.

De acordo com a história, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos. Essa etapa da educação caracterizava-se como uma pré-escola de caráter não formal, não havia professores(as) qualificados(as), bem como a mão de obra era formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho. Assim, durante a historiografia brasileira, houve diversas transformações no decorrer da evolução da sociedade em relação à atuação docente, bem como na concepção de criança e infância.

Durante muito tempo a Educação Infantil no Brasil viveu sob a influência e o comando de programas que tinham um cunho assistencialista e filantrópico cujo objetivo consistia em guardar as crianças e protegê-las, enquanto as mães trabalhavam. O processo de industrialização e urbanização do país, intensificado no início do século XX, desencadeou o acesso das mulheres ao mercado de trabalho, demandando a criação de escolas nas quais as crianças pudessem ficar (FARIA, 2012, p. 54).

Diante do exposto, comungamos com o pensamento de Faria (2012), ao enfatizar que houve transformações sociais em relação à concepção de criança/infância, assim como na atuação docente. Desse modo, não só a Educação Infantil, mas também a profissão docente foram se propagando, conforme as modificações da sociedade. Desse modo, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de modo que, a partir do surgimento da industrialização, as mães necessitavam se ausentar por causa do trabalho e deixavam seus(suas) filhos(as) em asilos ou com outras crianças mais velhas.

Nessa direção, em 1844, foi criada a primeira creche em Paris para abrigar as crianças de mães operárias. Em troca de um modesto pagamento, elas podiam ter um local saudável e higiênico para abrigar sua prole. Assim, as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos

tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho (KISHIMOTO, 2002).

Dessa forma, para Kishimoto (2002), essas creches eram privilégios, raras instituições de ensino para poucos que residiam nas principais capitais dos Estados, cidades mais desenvolvidas, urbanizadas e industrializadas. Desse modo, com o aumento da demanda, surge o jardim de infância, destinado a promover o desenvolvimento psicomotor, social e intelectual da criança menor de sete anos, que ocasionou debates em encontro de educadores, no que se refere trabalho pedagógico.

Nesse sentido, conforme Paschoal; Machado (2009), a partir da segunda metade do século XIX, as instituições destinadas à primeira infância eram formadas basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico.

Diante desse contexto, a educação infantil pública brasileira só teve início no século XX, surgindo juntamente com o conceito de infância. Durante várias décadas, houve diversas transformações: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados, e a mão de obra era muita das vezes formada por voluntários. Desse modo, pensar nesse espaço da primeira etapa da educação requer olhar para um processo de lutas, movimentos sociais, políticas públicas, conquistas legais, discussões conceituais e teóricas que acompanharam as transformações da sociedade e foram estabelecendo o cenário que se configura atualmente.

Vale registrar que o processo de construção de uma nova identidade para a Educação Infantil no Brasil implicou e implica a formação dos docentes que nela atuam. Durante muito tempo no país, a creche era vista como um espaço para as crianças carentes, na perspectiva do cuidar; já a pré-escola era destinada para as crianças de uma situação social mais privilegiada, com o objetivo de educar, na perspectiva de promoção intelectual. Portanto, os atendimentos eram fragmentados e com investimentos públicos escassos.

A esse respeito Paschoal; Machado (2009) ressaltam que, devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Diante desse contexto, surge o jardim de infância, em que Kuhlmann Jr. (2015, p. 69)

ressalta “[...] o jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação”. Assim, não havia ainda a concepção de infância, e persistiu a capacidade de compreendê-la como uma fase distinta da idade e da vida adulta por longo período.

Nesse sentido, vale ressaltar que o intuito era manter uma classe subordinada a outra, atendendo aos interesses de uma classe dominante. Segundo Kramer (2006), as instituições que atendiam as crianças das classes populares desenvolviam uma proposta na qual as crianças eram vistas como carentes e deficientes, enquanto as classes sociais mais favorecidas recebiam uma educação diferenciada, que privilegiava a criatividade e a sociabilidade.

Esse quadro de exclusão e desrespeito às crianças das classes populares começa a mudar quando os movimentos de trabalhadores reivindicam uma Educação Infantil para todos e de qualidade. Nesse momento, iniciou-se o processo de regulamentação da Educação Infantil no país, com a criação de leis, programas e diretrizes que tinham como foco o cuidado e a educação da criança pequena (FARIA, 2012, p. 55).

Diante desse panorama, a construção da identidade das creches e pré-escolas no Brasil insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, pautada nas diferenciações de classe social, tendo em vista, que ao longo da história desse segmento educacional, prevaleceu uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização dos docentes para atuarem com a primeira infância.

A Educação Infantil surgiu como espaço educacional destinado aos cuidados e à educação da criança pequena, com diversos documentos legais se fundamentaram, garantindo, assim, o direito da criança à educação. No entanto, ao longo da história, nem sempre esse direito foi assegurado legalmente. Até meados de 1940, a referência à educação da primeira infância era feita genericamente. Somente na Constituição de 1967 é que se introduz uma lei que regula a assistência à infância, mas ainda com um caráter assistencialista, sendo o atendimento de responsabilidade da Assistência Social.

As pesquisas no campo da Psicologia, Pedagogia, Sociologia e Filosofia da infância têm discutido e apresentado a importância e as contribuições educacionais, sociais e econômicas do acesso à educação na primeira infância. Além da intensa luta dos movimentos sociais em defesa do direito à educação, em que podemos destacar o Movimento de Luta Pró-creches (MLPC) em 1979, além do Movimento Feminista, os fóruns populares e a organização da sociedade civil, estas entidades se mobilizaram na luta em defesa do direito à educação.

As influências filosóficas e educacionais nessa abordagem tiveram início na década de 1960 com o teórico Dewey, que evidencia a questão da experiência. Segundo Palhano e Baptista (2013), a educação em Dewey significa manter aberta a potencialidade da natureza humana. “[...] toda a teoria da educação em Dewey aponta na restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida. Educação é vida, não preparação para a vida” (PALHANO; BAPTISTA, 2013, p.181). Para tanto, usando a expressão de Larrosa, numa identidade de pensamento filosófico, o sujeito da experiência é como um território de passagem. “Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência”. (LARROSA, 2011, p. 7).

Isso significa que o acesso ao saber elaborado historicamente pela humanidade requer uma atividade sistemática de apropriação do conhecimento, diferenciando-se de formas espontâneas de aprendizagem. Para isso, a educação escolar deve possibilitar que as crianças desenvolvam autonomia para compreender e transformar sua prática social. Em contrapartida, o docente necessita de uma formação que confere o desenvolvimento profissional básico, “[...] deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos “(IMBERNÓN, 2011, P. 65).

Do ponto de vista de Paschoal e Machado (2009), para os profissionais que trabalham com a primeira etapa da Educação Básica, em função das novas exigências previstas na Lei, faz-se necessária uma formação inicial sólida e constante atualização em serviço. Em se tratando da criança pequena, a realidade tem apontado que ambas as formações consistem em uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade desse tipo de atendimento. Essa preocupação é destacada por Kishimoto (2002) ao tratar dos avanços e retrocessos na formação de profissionais de educação infantil, porque um dos problemas encontrados na configuração curricular dos cursos que formam professores no Brasil refere-se à falta de clareza sobre o perfil profissional daqueles que vão atuar junto à criança pequena.

Ainda a esse respeito, Paschoal e Machado (2009) mencionam que não é possível levar o futuro profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, quando, no seu curso de formação, os conteúdos se apresentam de maneira fragmentada e em disciplinas estanques, que não dialogam entre si. Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e intervir praticamente em tais situações.

Nesse sentido, surgem novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação, numa perspectiva de um preparo suficiente com conhecimentos úteis às situações vivenciadas na atuação docente. Assim, a formação continuada não deve se caracterizar como algo eventual

e aligeirado, nem apenas um instrumento que se usa para suprir deficiências teóricas e práticas de uma formação acadêmica mal feita. É importante que o(a) professor(a) busque a capacitação em serviço e a atualização constante, aprofundando as experiências científicas e cotidianas que está vivenciando e as vivenciadas anteriormente. Desse modo, torna-se necessário que, ao longo da carreira do magistério, o profissional possa frequentar não só os cursos de atualização, grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico, mas, sobretudo, estar atento às questões políticas, sociais e econômicas, acompanhando as transformações da sociedade como um todo.

Por outro lado, Saviani (2013) aponta que, no Brasil, a educação pública só teve início no século XX. Durante várias décadas, houve diversas transformações: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados, e a mão de obra era, muitas vezes, formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho. Para esse autor, necessita-se oferecer condições para que a criança se desenvolva, respeitando sua individualidade e considerando suas dimensões biológica, subjetiva, física e psicológica. Do contrário os(as) professores(as) terão muita dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, devido à sua formação profissional docente com base num modelo cultural cognitivo, considerando a estrutura dos cursos oferecidos pelas IES no país.

Diante desses históricos, evidenciamos a legislação que veio caracterizar a Educação Infantil de outra forma. Por meio de importantes debates teóricos acerca dos direitos das crianças e o papel da Educação Infantil, levaram à elaboração e à aprovação de diversos documentos legais que asseguram o direito das crianças, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, em que a educação da criança pequena foi reconhecida como dever do Estado e direito da criança, mediante o estabelecimento gratuito em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, tendo sido somente com a constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido. A Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de direitos, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público. Posteriormente, após dois anos, surgiu para reforçar esse direito o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, consistindo também em referência central dos direitos da infância e da adolescência ao reafirmar os princípios definidos no texto constitucional (BRASIL, 1990).

As lutas, discussões e construções sociais implicaram o reconhecimento da finalidade “educacional” da Educação Infantil. Assim, a creche passa a ser um direito da criança, ganhando um *status* de instituição educacional. Mas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996) que regulamenta a Educação Infantil em creches e

pré-escolas, inserindo-a na Educação Básica, como primeira etapa, incorporando a indissociabilidade do cuidar e do educar, determinando como objetivo dessa etapa propiciar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Além dessas definições, a LDBEN estabelece, no artigo 4º, a necessidade da garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil e de Ensino Fundamental mais próxima da residência da criança, a partir do dia em que completar quatro anos de idade, bem como as unidades educativas passam a fazer parte das secretarias de educação, e não da assistência social. Isto aconteceu a partir dos movimentos sociais que lutaram pelos direitos da infância.

A inserção dos princípios relativos à Educação Infantil ocorreu em um contexto de intensa mobilização de setores da sociedade civil que defenderam o dever do Estado com a infância e o direito da criança a esse atendimento. Com isso, foram asseguradas importantes conquistas: a Educação Infantil, enquanto instituição educativa, dever do Estado, direito da criança e uma opção da família. Além disso, foi estabelecido que essa etapa, de responsabilidade prioritária do município, deve integrar os sistemas de ensino e não as secretarias de assistência social (BARBOSA, 2011, p. 95).

Nessa perspectiva, penso que o processo de profissionalização docente deve compor a discussão pedagógica, mas lembrando que tampouco é a única dimensão a ser considerada na formação de professores. Se fundamentado em princípios pedagógicos, éticos, filosóficos, em especial na(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, esse processo pode constituir um conjunto potente de instrumentos/ferramentas/aspetos centrais para a estruturação e a operacionalização do trabalho pedagógico na educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

Diante desse contexto, com o surgimento da legislação, a Educação Infantil passa a ser redesenhada em relação a sua finalidade e muda da concepção do cuidar para um caráter pedagógico. Desse modo, surgem os documentos norteadores para o trabalho pedagógico nessa etapa da educação, dentre eles, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI), criado em 1998, como um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade, representando um avanço na busca de se estruturar melhor o fazer pedagógico na Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, de certa forma, tentando romper com a tradição assistencialista e propondo buscar soluções educativas para a superação: de um lado, o assistencialismo e, de outro, a antecipação da escolaridade (BRASIL, 1998).

O RECNEI traz um perfil profissional docente para trabalhar com crianças pequenas, que tenha uma competência polivalente. Isso significa que cabe ao professor trabalhar desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do

profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho desenvolvido (BRASIL,1998).

Esse documento foi considerado por muitos um retrocesso em comparação a documentos anteriores. Após debates e análises por parte da comunidade científica, seu lançamento aconteceu antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que evidenciou definições de currículo como práticas articuladoras das propostas pedagógicas e os três princípios que devem ser levados em conta no trabalho com crianças, a partir dos princípios éticos, que envolvem a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, das diferentes culturas, entre outros. Os princípios políticos, que dizem respeito aos direitos de cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática; e os estéticos, que envolvem a valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

As DCNEI assumiram a missão de substituir os RCNEI, que, por mais de uma década, subsidiaram as práticas pedagógicas na Educação Infantil, estabelecendo a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais 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).

Nessa direção, em 2006, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia para nove anos a duração do Ensino Fundamental, definindo que a matrícula, obrigatória, no Ensino Fundamental, deverá ocorrer a partir dos seis anos de idade. Estipula que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal têm até o ano de 2010 para a implantação dos nove anos de escolarização obrigatória (BRASIL, 2006, art. 5º).

É importante registrar que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi definida pela busca dos municípios por mais recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, objetivando assegurar o financiamento do último ano da Educação Infantil. Além disso, foi estabelecido que

essa etapa, de responsabilidade prioritária do município, deve integrar os sistemas de ensino, e não as secretarias de assistência social (BRASIL, 1988).

Por outro lado, as exigências para o atendimento a crianças de 4 e 5 anos são maiores e requerem mais recursos e um número maior de funcionários do que no Ensino Fundamental. Assim, corre-se o risco de os municípios adotarem para esse campo educacional o modelo do Ensino Fundamental, que poderá conduzir a dissociação da proposta de creche e pré-escola. Até porque, nesse momento, a Educação Infantil passa a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica. Assim, a DCNEI postula que “o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010, p.7).

Nessa direção, em 2015, inicia-se a discussão em torno do currículo dessa etapa da educação, e a inserção da Educação Infantil numa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi debatida em todo o país por diferentes representações sociais, de classe, entidades e instituições. Desse modo, foi aprovada a BNCC, em dezembro de 2017, documento normativo nacional, que norteia e determina a reconstrução dos documentos curriculares nos Estados e municípios brasileiros. Esse currículo no campo da Educação Infantil elegeu campos de experiência, que estão diretamente ligados aos dois eixos curriculares: as interações e as brincadeiras que fundamentam as práticas pedagógicas (BRASIL, 2017).

Vale salientar que vários profissionais da educação criticam a respeito desse currículo, principalmente sobre sua estruturação em relação ao arranjo curricular; outros evidenciam a forma de como foi posto para a sociedade com ausência do espírito coletivo, crítico, propositivo e consciente do papel que um documento como esse deve apresentar, mas foi aprovada em 2017 contrapondo-se à visão de uma parcela de profissionais, pesquisadores e estudiosos da educação.

Por outro lado, o Estado da Paraíba organiza a proposta curricular do ensino público estadual, conforme a BNCC, que serve de modelo para a organização das demais propostas educacionais dos diferentes municípios desse Estado, mas o município de João Pessoa passou a utilizar a proposta estadual para, posteriormente, pensar na elaboração da sua. Essa Proposta Curricular evidencia que a formação docente deve permanecer na atuação do professor, garantindo-lhe avanços em sua prática por meio de formação continuada regular e sintonizada com o seu fazer (PARAÍBA, 2019).

Nesse sentido, de acordo com o Plano Estadual de Educação (PEE), que entra em vigor em 2015 e se estenderá até 2025, “a educação brasileira torna-se objeto de estudos e pesquisas nas diversas dimensões, incluindo a etapa da infância, que vem ganhando novos significados e

avançando nos marcos legais.” Desse modo, alargando o entendimento no campo dos direitos humanos, a concepção que norteava o atendimento às crianças, especialmente nas creches, era voltada para a guarda e a assistência (PARAÍBA, 2015, p. 17).

A trajetória da Educação Infantil na legislação brasileira obteve muitos avanços no que se refere ao direito da criança à educação, porém foi marcada também por retrocessos durante sua trajetória histórica. Assim como ocorreram mudanças em relação à formação profissional dos docentes que trabalham nessa etapa da educação, em que sua prática passa de uma atuação puramente assistencialista para um trabalho voltado aos aspectos educativos, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2013).

Tais atendimentos carregam marcas singulares porque as crianças possuem diferentes aspectos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação devem ter atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares e desenvolvidas no interior das unidades.

[...] se muitos foram os avanços previstos na legislação, inversamente, muitos retrocessos acompanham a trajetória histórica dessas instituições, já que, do ponto de vista prático, o trabalho realizado no interior de muitas delas se restringe mais aos cuidados físicos relacionados à higienização e à alimentação do que propriamente um trabalho voltado aos aspectos educativos. A alta rotatividade no emprego, a falta de opção em relação a outros serviços, a baixa assiduidade e as características individuais de personalidade de cada profissional também interferem nesse processo. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 90).

Por outro lado, a legislação e as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil consolidaram a luta da sociedade por uma educação de qualidade para a criança pequena, que não seja reconhecida apenas na Lei e nos documentos legais, mas por toda a sociedade. A formação inicial e continuada dos(as) professores(as) da Educação Básica no país requer novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os Estados, os municípios, o Distrito Federal e as instituições de ensino superior.

Diante desse contexto, com uma trajetória de descontinuidades e regularidades que tem permeado essa etapa da educação, bem como os avanços previstos na legislação, muitos retrocessos acompanham o percurso histórico das instituições de Educação Infantil, assim como o processo de formação docente, como é o caso dos programas de formação implementados pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação), que simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, sobrepondo-se à estrutura de formação já existente (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação-CNE, no dia 7 de novembro, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, desconsiderando completamente as críticas e proposições encaminhadas pelas entidades educacionais, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), dentre outras entidades representativas.

Segundo o MEC, a BNC deve ter uma visão sistêmica que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira. Tem como base três eixos para o profissional constituir-se como profissional, que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento profissional. De acordo com o Art. 2º:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 57).

A BNC traz uma formação que fortalece a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação, privilegia a técnica em detrimento do conhecimento científico, que, de certa forma, vem de encontro ao que defendemos como formação docente, o que podemos constatar no seu § 3º, que estabelece:

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (BRASIL, 2019, p. 57).

Diante desse contexto, a BNC vem colocando a aprendizagem sob a responsabilidade docente, quando sabemos que isto depende de um conjunto de fatores, como os investimentos públicos, o financiamento público, a situação socioeconômica cultural das famílias, as carreiras, os salários, e materiais didáticos, a gestão e administração democrática inclusiva, reforma

trabalhista e da previdência, o acesso às tecnologias, entre outras, que limitam a atuação dos profissionais da Educação e transferem recursos públicos para o setor privado.

Por outro lado, foi desconsiderada a necessidade histórica de uma política global de formação, que contemple a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e a carreira, sintonizada com o processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas da infância, visto que é nas Instituições de Ensino Superior que se materializa a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, o CNE está cooperando com a degradação de uma profissão, bem como contribuindo com as demais medidas que já estão sendo utilizadas para extinguir a educação pública brasileira que se processa no interior no interior de Estados e municípios.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CREIs E ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

A responsabilidade dos municípios com a educação das crianças pequenas não é um fato atual, porém o mais recente é a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, bem como a formação da profissão do docente para atuar nessa etapa da educação, na perspectiva da Base Nacional Comum (BNC). Assim, tornar-se professor(a) para atuar nessa etapa da educação tem como desafio a construção permanente da profissionalização. Desse modo, a opção pelo município de João Pessoa dá-se justamente por vivenciar o cotidiano de professores(as) e crianças no âmbito dos CREIs e das escolas.

Diante desse contexto, conforme O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, João Pessoa é capital do Estado da Paraíba, principal centro financeiro e econômico. Fundada em 1585 com o nome de Nossa Senhora das Neves, na sua fundação, já recebeu o título de cidade. Localiza-se no litoral da Região Nordeste, na Mesorregião da Mata Paraibana, constituindo uma área de 214,06 Km². Possui uma região metropolitana formada por João Pessoa e mais 11 municípios, contando com uma população estimada em 1.223.284 pessoas. É considerada a terceira capital mais antiga do Brasil, conhecida como Porta do Sol, devido ao fato de estar localizada na Ponta do Seixas, ponto mais oriental das Américas, o que faz a cidade ser reconhecida como o lugar onde o sol nasce primeiro (BRASIL, 2014).

Essa capital abriga uma Educação Infantil, que vem crescendo desde 2013, quer seja pela construção de novas unidades ou pelo fato de a responsabilidade dessa etapa da educação ficar a cargo do município. Isso se configura com um avanço considerado no número de matrículas e consequentemente maior demanda de docentes, assim como a necessidade de qualificação do(a) professor(a) para atuar com a criança pequena.

Nessa direção, essa etapa da educação municipal tem como base os documentos oficiais que regem sobre Educação Infantil, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE), criado de 2014-2024, elaborado a cada dez anos, para traçar diretrizes e metas da educação brasileira, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim do prazo estabelecido, sempre trazendo, em uma das suas metas, a formação continuada de professores(as) (BRASIL, 2014).

Nessa direção, o atendimento à criança pequena também se baseia no Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE), estruturado com base no (PNE) para a organização da educação de 2015 a 2025, refletindo o cenário de avanços e de desafios da educação no Estado, na Paraíba, no âmbito da rede oficial pública. Sendo assim, durante muitos anos, a gestão administrativa das creches oscilou entre a tutela da Secretaria da Ação Social e da Secretaria de Educação e Cultura, como reflexo da ausência de definição de uma política valorativa e integrada para o desenvolvimento da criança (PARAÍBA, 2015).

Nesse sentido, a educação da infância tem como base o Plano Municipal de Educação de João Pessoa – PME, também construído para estruturar o sistema de ensino de 2015 a 2025. Com base no PNE e, conseqüentemente, no PEE, evidencia-se o surgimento da Educação Infantil no município, marcada por uma trajetória de lutas e conquistas coletivas, expressas em leis, juntamente com a necessidade de se reestruturarem novas formas de organização didática para a formação continuada do(a) professor(a) (JOÃO PESSOA, 2015).

Diante desse contexto, considerando a construção da profissionalização docente, as formações oferecidas aos(as) professores(as) no período de 2013 a 2020 na rede municipal pública de ensino deram-se de forma específica para atender às necessidades particulares de cada contexto escolar, pela equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação quanto pelas instituições selecionadas por meio de editais e licitações, além das formações continuadas oferecidas pelo Ministério da Educação e outros parceiros (JOÃO PESSOA, 2020).

Desse modo, é preciso colocar em análise os resultados das práticas de formação, de modo a perceber o que o sistema educacional vem produzindo ao longo dos anos, uma educação tradicional pautada em práticas produtivistas, que não favorecem o desenvolvimento integral da criança, embora a Meta I – 1.9 do PME estabeleça que seja proporcionada a formação continuada, levando em consideração a formação reflexiva da prática (JOÃO PESSOA, 2015).

A esse respeito, Imbernón, menciona: “A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais” (IMBERNÓN, 2011, p.17).

O sentido da construção da profissionalização docente tem como base situações práticas reais vivenciadas no contexto do(a) professor(a). Desse modo, a Educação Infantil de João

Pessoa passou por várias mudanças. Conforme a legislação da educação brasileira, desde 2006, essa etapa da educação no município começou a vivenciar várias transformações: a princípio, foi a transferência das creches da pasta da assistência para a pasta da educação, bem como a construção de novas unidades, além de reformas com ampliações de espaços educativos, conforme o que estabelece o PNE.

Vale registrar que foram décadas de lutas dos movimentos sociais, sociedade civil, organizações acadêmicas e profissionais, em busca de uma Educação Infantil pública de qualidade que respeitasse as crianças pequenas como sujeitos de direitos, bem como proporcionasse seu desenvolvimento integral. No que se refere a esses aspectos, Saviani (2013) aponta para a necessidade de oferecer à criança condições de desenvolvimento, respeitando sua individualidade e considerando suas dimensões biológica, física e psicológica.

Diante desse contexto, o Plano Municipal de Educação (PME) ressalta:

No Brasil, após a criação da (LDBEN), a rede de creches e pré-escolas, anteriormente sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social dos Estados e Municípios, passou a ser de incumbência exclusiva dos municípios em regime de colaboração com a União, os Estados e o Distrito (JOÃO PESSOA, 2015, p. 14).

Nessa direção, na rede municipal de ensino de João Pessoa, somente em 2006, a Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) transferiu para a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) a responsabilidade das creches, por meio do Decreto 5.581, de 20 de janeiro de 2006, conforme seu: art. 1º: “Ficam transferidas da (SEDES), para a (SEDEC), os Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs); art. 2º- Este Decreto entra em vigor na data da publicação” (JOÃO PESSOA, 2015, p. 14).

Por outro lado, configurando-se as discontinuidades e regularidades nessa etapa do ensino, ocorre a transferência das creches no âmbito da rede estadual, que foi realizada num processo rápido, da (assistência) Secretaria de Desenvolvimento Humano (SEDH) para a (educação) Secretaria de Estado da Educação (SEE). Após um ano, passaram gradativamente do Estado (SEE) para a Prefeitura (SEDEC), sendo efetivado em 2016, com aprovação do Decreto nº 5.581, em que foi assinado um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre o Governo do Estado e o Prefeito, determinando a transferência das 29 creches para a responsabilidade do município (JOÃO PESSOA, 2015).

Diante desse contexto, para financiar a construção e a aquisição de equipamentos de creches e pré-escolas, parte dos recursos para construção dos CREIs foi financiada pelo Tesouro municipal e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do

Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) e Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Assim, foram construídos dois tipos de CREIs: o tipo B, em alvenaria, com capacidade para 224 crianças, com 991,05 m² de área e com terreno de 40x70 metros; já o tipo C tem capacidade de atendimento de até 120 crianças com 668,30 m² de área e com Terreno de 35x45 (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, com o surgimento de novos prédios, amplia-se o número de matrículas nessa etapa da educação e consequentemente aumenta o quantitativo de professores(as) que atuam com os diferentes grupos de crianças. Para atender a essa demanda de crianças, pensa-se num atendimento educacional, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (BRASIL, 2010), assim como um currículo nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza as crianças em grupo por faixa etária da seguinte forma: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 e 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2017).

Quanto ao desenvolvimento pedagógico, segundo as diretrizes do município no ano de 2020, esse trabalho era estruturado a partir de uma equipe multiprofissional constituída por uma coordenação, formada por uma coordenadora e assessoras, com formação em Pedagogia, Psicologia e Assistente Social, que acompanhavam o trabalho pedagógico nos CREIs e escolas com essa etapa da educação, a partir de visitas *in loco*, participação e orientação nos planejamentos pedagógicos, bem como nas formações continuadas em serviço (JOÃO PESSOA, 2020).

Diante desse panorama, em 2021, com a nova gestão municipal na PMJP/SEDEC, foi criada a Diretoria de Gestão e Escola de Formação- DEGEF, bem como o Departamento de Educação Infantil (DEI), organizado em torno de uma divisão de creche e pré-escola, formado por uma diretoria, chefe de divisão, pedagogas e psicólogas, com o objetivo de acompanhar e orientar o trabalho pedagógico nas unidades públicas municipais de Educação Infantil.

Quanto à organização do desenvolvimento pedagógico nas unidades, esse departamento disponibiliza vários documentos pedagógicos para CREIs e escolas que atendem a essa etapa da educação, como: boletins e diretrizes, assim como organiza e promove o processo de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Durante o ano de 2021, foram proporcionados diversos processos formativos, desde o 1º Seminário de Educação Infantil, em parceria com a UFPB, a outras oportunidades formativas, como oficinas, palestras, etc.

Durante o referido seminário, foram desenvolvidos temas, como: concepção de crianças e infâncias e conceitos que envolvem essa etapa da educação, na perspectiva de transformações

na atuação docente. O DEI, juntamente com a Diretoria de Gestão e Escola de Formação (DEGEF), também viabilizaram, no percurso do ano letivo de 2021, um curso de extensão para os docentes, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba – UFPB (JOÃO PESSOA, 2021).

Vale salientar que a transformação na cultura profissional é lenta, pois há necessidade de interiorizar os novos conhecimentos, adaptar-se a eles para realmente acontecer a mudança, considerando os avanços tanto nos conceitos, como nas práticas que potencializam a qualidade da ação pedagógica articulada com a implementação de políticas públicas de garantia da profissionalização docente, conforme indica a Meta 13 do PME:

Formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos/as professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos profissionais da educação básica formação continuada, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (JOÃO PESSOA, 2015, p. 22).

Em face do exposto, conforme o plano do governo municipal, a trajetória a ser percorrida para que ocorra uma política governamental destinada à profissionalização docente abrange também o mapeamento de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as), na perspectiva de publicização e premiação para incentivar os(as) professores(as) a aprimorarem os processos educacionais e promover a socialização dos saberes docentes que potencializam a qualidade da educação (JOÃO PESSOA, 2021, p. 22).

A respeito das matrículas em 2021, conforme a SEDEC, os agrupamentos da Educação Infantil foram organizados da seguinte forma: Berçário (6 meses a 1 ano e 11 meses), Maternal (2 anos a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses). Em linhas gerais, descrevemos a seguir o que é específico para cada agrupamento, conforme a Tabela 1, que segue:

Tabela 1 – Turmas de Educação Infantil em CREIs no ano de 2021, na Rede Pública de Ensino de João Pessoa.

	Turma	Faixa etária	Mínimo de crianças	Máximo de crianças
Educação Infantil	Creche	06 meses a 01 ano e 06 meses	10	20
		02 e 03 anos	15	25
	Pré-escola	04 e 05 anos	20	25

Fonte: SEDEC/JOÃO PESSOA-PB – 2021

Vale destacar que o entendimento do MEC sobre a data de corte etário para ingresso na Educação Infantil (creche e pré-escola) é de que os municípios devem seguir o que diz a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/ CEB nº 5/ 2009. No caso da creche, estabelece que crianças que completam 4 anos após 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula devem estar matriculadas na creche. As crianças que fazem 6 anos após 31 de março do ano da matrícula devem ingressar na pré-escola. De acordo com o exposto, a SEDEC segue o que determina o CNE.

Quanto ao quantitativo de crianças por turma na Educação Infantil, atendendo à recomendação do MEC, conforme Parecer CNE/ CEB nº 20/ 2009, será de seis a oito crianças por professor, sendo na faixa etária de 0 a 1 ano; 15 crianças por professor (de 2 a 3 anos); e 20 crianças por professor (de 4 e 5 anos). Entretanto, o MEC alerta para o fato de que a proporção pode variar de acordo com a regulamentação do órgão normativo do sistema de ensino, seja ele federal, estadual ou municipal.

Por outro lado, em relação ao Censo Escolar da Educação Básica, que se configura como uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as informações do Censo Escolar 2020 retratam a situação das escolas anterior à pandemia. Desse modo, na leitura das informações do Censo Escolar do referido ano, não é possível observar o impacto da pandemia da COVID-19 nos dados educacionais coletados (BRASIL, 2021).

Diante desse contexto, na rede pública municipal de ensino de João Pessoa, no ano de 2021, segue um aumento considerado de matrículas na Educação Infantil, apesar de ser um ano atípico devido à pandemia da COVID-19, mas a expansão de matrículas faz parte do processo de garantia do direito à educação, sendo necessário também assegurar uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento pleno da criança, a partir de local apropriado, equipe de profissionais qualificados, com base no desenvolvimento de uma formação continuada que realmente promova a profissionalização para atuar nessa etapa da educação.

Quanto às matrículas realizadas nos anos 2020 e 2021, é possível observar um acréscimo considerado no total de crianças matriculadas entre esses anos, bem como percebemos um número reduzido de atendimento nessa etapa da educação em relação ao CREI e à escola. No entanto, percebe-se que esse fato se justifica pelo pouco espaço oferecido para a Educação Infantil em escolas, pois, segundo a SEDEC, em 2020, havia 87 CREIs, com o desmembramento de uma unidade em duas mais a abertura de duas unidades que estavam fechadas, somando-se 90 CREIs, bem como, de um total de 100 escolas, havia apenas 49 que

atendiam a essa etapa da educação; já em 2021, houve um aumento de dez escolas, totalizando 59 unidades com educação infantil.

Por outro lado, esses números acrescidos de matrículas se justificam também pela necessidade de alimentação das famílias, que, de certa forma, obrigou aos pais matricularem seus filhos na perspectiva de receber o kit alimento oferecido pelo município a cada criança matriculada, apesar de esse não se configurar como uma cesta básica, por não contemplar todos os produtos que completam uma cesta. Mesmo assim, as famílias buscam matricular seus filhos para a aquisição dessa ajuda alimentícia tão necessária diante do desemprego causado pela pandemia.

Esses números de matrículas tão elevados em relação ao ano de 2020 levou a SEDEC a buscar alternativas para atender as crianças, por meio da ampliação dos espaços educativos nas escolas e nos CREIs, repercutindo numa ampliação da equipe de servidores nessas unidades educacionais, bem como a criação de um calendário de formação continuada que atendesse esses profissionais, conforme o Quadro 1 das turmas, matrículas e crescimento representados no quadro comparativo de 2020-2021, que se segue:

Quadro 1 – Quadro comparativo de matrículas e turmas nos CREIs e Escolas com Educação Infantil, em tempo parcial e integral, nos anos 2020-2021

CREIs	TURMAS		MATRÍCULAS		CRESCIMENTO/2021	
	2020	2021	2020	2021	TURMAS	MATRÍCULAS
BERÇÁRIO I	27	31	432	511	04	79
BERÇÁRIO II	57	63	1363	1.379	06	16
MATERNAL I - 2 ANOS	106	137	2691	3.145	31	454
MATERNAL II - 3 ANOS	107	147	2844	3.542	40	698
PRÉ I 4 ANOS	105	126	2767	3.073	21	306
PRÉ II 5 ANOS	78	88	1979	2.072	10	93
TOTAL NOS CREIs	480	592	12.076	13.722	112	1.646
ESCOLAS						
PRÉ I 4 ANOS	37	47	864	986	10	122
PRÉ II 5 ANOS	104	114	2.467	2.671	10	204
TOTAL NAS ESCOLAS	141	161	3.331	3.657	20	326
TOTAL GERAL	621	753	15.407	17.379	132	1.972

Fonte: SEDEC/JOÃO PESSOA-PB – 2021

Assim, analisando o Quadro 1 acima no período de 2020 a 2021, observa-se um crescimento expressivo do número de matrículas nas creches e pré-escola, representando um aumento de matrículas, sobretudo, no que se refere às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, tendo uma evolução superior ao número de matrículas em Creche. Em 2021, esse quadro continua crescendo, apresentando maior número de matrículas na creche com crianças de 0 a 3 anos, conforme dados de 2021 da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). Em relação ao quantitativo de matrículas por turma, os CREIs superam as escolas, pois estas não têm espaço adequado e suficiente para atender às especificidades das crianças pequenas, e as famílias já compreendem a necessidade de um local apropriado, em que seus filhos possam se desenvolver.

A Educação Infantil, por sua vez, foi marcada pela exclusão de um direito que sempre foi objeto de reivindicações populares, bem como a assistência marcou profundamente a sua trajetória, principalmente as creches, tendo em vista que ainda hoje possui atuação docente que não compreende o trabalho nas instituições infantis, necessitando se profissionalizar. Desse modo, cabe ao professor que atua nessa etapa da educação reconhecer no mínimo a legislação básica e os documentos oficiais que regem sobre Educação Infantil, que servem de base para a sua atuação, bem como o conceito de crianças/infâncias, metodologias e estratégias que permitam a criança seu protagonismo e desenvolvimento integral.

No campo das escolas com Educação Infantil, algumas atendem em meio período, de acordo com sua estrutura e organização das turmas, e conforme a necessidade local. Assim, a Tabela 2 que se segue representa o quantitativo de crianças matriculadas em cada turma de Educação Infantil nas escolas:

Tabela 2 – Detalhamento das matrículas das Escolas com Educação Infantil, no ano de 2021, na Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB

ESCOLA	PRÉ I		PRÉ II		TOTAL GERAL	
	TURMA	MATRÍCULA	TURMA	MATRÍCULA	TURMA	MATRÍCULA
INTEGRAL	20	421	39	942	59	1.363
MANHÃ	14	297	41	952	55	1.249
TARDE	13	268	34	777	47	1.045
TOTAL GERAL	47	986	114	2.671	161	3.657

Fonte: SEDEC/JOÃO PESSOA-PB – 2021

Analisando a Tabela 2, quanto aos respectivos números de matrículas em relação ao sistema municipal de ensino, percebemos que houve uma expansão no atendimento educacional, relacionado com a implementação das Leis 11.494 de 20 de junho de 2007, que

trata do FUNDEB. No que diz respeito às políticas educacionais, para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, há muitos desafios, dentre eles: a ausência de financiamento da Educação Infantil, a organização dos sistemas municipais.

Ainda a esse respeito, outros fatores que influem é a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais, conforme Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que se configura como instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência, assim como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB (BRASIL, 2006). Para Kramer (2006, p.804), “formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida”. No que se refere aos cursos de formação docente, desde a qualificação profissional inicial à continuada, há exigências distintas no processo formativo, que geram dúvidas em quem trabalham nessa etapa da educação, bem como deixam lacunas em relação aos saberes necessários para a atuação desse profissional.

Segundo Imbernón (2011), a formação inicial deve fornecer as bases para construir o conhecimento pedagógico especializado; a formação continuada necessita abordar a reflexão prático-teórica, a troca de experiências, relação da formação a um projeto de trabalho, ou seja, uma formação à luz do conhecimento científico e técnico.

Nessa direção, o plano de política de educação municipal de João Pessoa (2021-2024), ressalta uma política de formação destinada à profissionalização docente, a partir da valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das unidades. Desse modo, engloba:

[...] publicização e premiação dessas ações educativas exitosas, com os seguintes objetivos: incentivar os/as educadores/as a aprimorarem os processos educacionais e promover a socialização dos saberes docentes que potencializam a qualidade da educação escolar (JOÃO PESSOA, 2021, p. 22)

Diante desse panorama, ao sair da assistência para a educação, as creches passaram por mudanças, tanto na concepção de criança, quanto no atendimento, visto que o caráter educativo e o cuidado passaram a ser considerados fundamentais para o desenvolvimento infantil. Uma das principais medidas foi o rompimento, de certo modo, com o modelo assistencialista, embora, até os dias atuais, haja uma parcela de profissionais dos CREIs com apenas o Ensino Fundamental, como é o caso de uma parcela de monitoras, cuidadoras e berçaristas, bem como algumas professoras não possuem nenhuma graduação. A esse respeito, Freire (2013, p. 101) aponta:

[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso por outro lado, reduzir minha

prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. [...] tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.”

Observamos a relevância de construir a profissionalização na atuação docente da educação infantil, por ser um espaço em que a criança precisa de tempo para viver a infância. Assim, pensar a infância no espaço institucional da Educação Infantil requer um olhar holístico com coerência entre a ação docente, e o que se pensa, fala e escreve, tendo em vista as transformações nessa etapa da educação na conjuntura atual, em que a criança se configura como um sujeito de direitos, e o(a) professor(a) como um ser responsável por seu desenvolvimento integral.

Por outro lado, o Município de João Pessoa, como em outras partes do país, vivencia medidas ostensivas contra a COVID-19, como o *lockdown* e medidas de flexibilização do isolamento social, ambas demandando para o campo da educação escolar as atividades remotas ou a distância. Nesse contexto, a necessidade de convivência com o chamado “novo normal” implica em mudança de condutas coletivas, de cultura, rotinas e hábitos pessoais. Se, para adultos, é difícil se adequar às mudanças impostas por esse cenário pandêmico, imagine para as crianças!

Em João Pessoa, foram paralisadas as atividades presenciais no dia 17 de março de 2020, e, desde então, busca-se construir formas criativas e assertivas de continuidade das ações pedagógicas na Educação Infantil, mesmo que de forma não presencial, ao passo que planejam o possível retorno das atividades presenciais, o que implica um conjunto de medidas e protocolos de biossegurança que sugere para profissionais da educação um reaprender a convivência escolar, um repensar o tempo e o espaço do currículo, “resignificará as demandas contínuas de cuidado com a saúde e a vida de todos, crianças, profissionais e família, ao mesmo tempo em que se garante os direitos de aprendizagens das crianças” (JOÃO PESSOA, 2021, p. 07).

Diante desse contexto, em diversos estados brasileiros durante os meses de fevereiro e março de 2021, foi liberado o retorno das aulas presenciais no Ensino Fundamental e Educação Infantil. No entanto, nem todas as redes municipais sinalizaram esse retorno, devido às dificuldades em introduzir o uso de máscaras nas crianças pequenas e de controlar os limites nas interações entre professores/crianças e crianças/crianças, bem como não está sendo fácil organizar o revezamento entre turmas ou entre crianças e ações que podem prevenir a contaminação.

No cenário atual da educação pública do município de João Pessoa, organiza-se um plano de retomada para as instituições de ensino voltarem a funcionar de forma presencial no

mês de agosto, iniciando pela Educação Infantil, com uma parcela considerada de crianças, da seguinte forma: cada turma foi dividida em duas, com seus determinados dias, sendo, na primeira semana de aula, com a participação da metade da turma, que formava um grupo de crianças representado pela cor amarela; na segunda semana, o grupo da cor vermelha e vice-versa, devido à pandemia da COVID-19.

Nessa direção, conforme o plano de retorno para as atividades presenciais em CREIs e escolas, há uma série de normativas e orientações referentes às atividades nesse período de retomada, desde orientações pedagógicas, sanitárias a psicossociais, com base nas orientações técnicas e legais referentes à prevenção e ao combate à COVID-19 no Brasil, como: Conselho Nacional de Educação (CNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), Organização Mundial de Saúde (OMS), Ministério da Saúde, Protocolo Novo Normal para a Educação na Paraíba, Medida Provisória 934, de 2020, e, mais particularmente, as experiências de outros Estados e municípios brasileiros (JOÃO PESSOA, 2021).

Diante desse contexto, necessita ser pensado um currículo entendido como um conjunto de práticas cotidianas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos do patrimônio sistematizado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança, por meio das interações e brincadeira (BRASIL, 2009). Nesse sentido, toda proposta pedagógica se ampara em uma concepção de currículo e em regulamentações curriculares postas em movimento, conforme contexto histórico, que devem servir de referências para a elaboração de cada proposta pedagógica das respectivas unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino (JOÃO PESSOA, 2021).

No âmbito do CREI e da escola, no contexto atual na rede municipal de ensino de João Pessoa, do ponto de vista curricular, sinalizam indicações da BNCC, além de tomar como referência local a Proposta Curricular do Estado para Educação Infantil, embora reconheça que há controvérsias teóricas no campo, que superam a organização curricular por campos de experiências para estruturar essa organização por área de conhecimento. “Essa é uma discussão não descartada, mas que exige um debate mais profundo a ser feito com os pares no âmbito do desenho de uma proposta curricular para o município” (JOÃO PESSOA, 2021, p 16).

Diante desse contexto, partindo da compreensão de que toda forma de educação formal cumpre um papel significativo na vida e formação do ser humano, ao longo dos tempos e nos dias atuais, esta forma de educação que conhecemos não se constituiu por acaso, ela é resultado de uma incansável luta social e política, bem como de inúmeras contribuições teóricas, como enfatiza o documento oficial do Ministério da Educação.

A educação de crianças pequenas em estabelecimentos educacionais integrantes do sistema de ensino assim como a concebemos hoje é uma construção histórica para a qual contribuíram incontáveis pensadores, educadores e pesquisadores de vários campos do conhecimento, como a psicologia do desenvolvimento, a biologia, a medicina, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, as artes, a neurociência, estadistas, políticos e dirigentes de organizações governamentais e não governamentais (BRASIL, 2013, p. 15).

Nessa direção, as Diretrizes da Secretaria de Educação e Cultura/ Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação e Departamento de Educação Infantil, do Município de João Pessoa ressaltam que os CREIs são “espaços institucionais públicos que cuidam e educam crianças de 6 meses a 5 anos de idade em jornada integral. Enquanto as escolas com Educação Infantil acolhem as crianças de quatro e cinco anos em tempo parcial ou integral, além de funcionar com o Ensino Fundamental, de acordo com sua organização e capacidade de atendimento, na perspectiva de atender à demanda da comunidade escolar (JOÃO PESSOA, 2021).

Esses espaços educacionais estão inseridos no sistema de ensino e constituem a primeira etapa da educação básica, portanto, buscam assegurar uma educação pautada nos princípios do brincar, cuidar e educar, que proporcione um ambiente lúdico com diferentes linguagens e favoreça o desenvolvimento integral das crianças pequenas. (JOÃO PESSOA, 2021).

Diante desse contexto, é de grande relevância que os docentes nessa etapa da educação compreendam a importância da profissionalização como um processo contínuo e peculiar para sua atuação, “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65).

O trabalho pedagógico desenvolvido nos CREIs e escolas com educação infantil pauta-se na DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL 2017), a partir da pedagogia de projetos, em que a SEDEC, por meio do DEI, visa implementar políticas públicas de atendimento às crianças com idade de zero a cinco anos e 11 meses nas unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino. O cuidar e educar é princípio que norteia a política de atendimento das crianças nessa faixa etária, considerando a universalização, nos próximos quatro anos de governo, da oferta com qualidade do atendimento de crianças de 4 e 5 anos de idade e a aplicação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos (JOÃO PESSOA, 2021).

Nesse sentido, tendo como base os marcos legais, observa-se uma preocupação quanto à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, conforme a legislação e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC admitem diferentes critérios e formas de

organização da trajetória escolar. Por exemplo, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive, por meio da adoção de um *continuum* curricular de duas séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020c, p.7).

Nessa direção, no segundo semestre de 2021, a SEDEC estrutura um *continuum* curricular, que visa compilar em um único ano escolar, de forma simultânea/concomitante, a seleção de objetos de conhecimentos e habilidades essenciais de dois anos, numa progressão continuada compreendida como um alargamento do conceito de período escolar. Ao invés da organização do tempo escolar ano, é possível pensar em ciclo letivo ou ciclo de aprendizagem, tendo em vista as diferentes habilidades e os variados ritmos de aprender do(a) estudante.

Na Educação Infantil, o *continuum* curricular foi estruturado por meio dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com uma avaliação processual, sem finalidade de promoção ou retenção, em que as experiências e os percursos de aprendizagem devem ser registrados em instrumentos específicos. Os princípios basilares da reorganização curricular na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, a singularidade e a subjetividade das crianças, os contextos socioculturais, a indivisibilidade do desenvolvimento infantil, a criança como construtora de seus conhecimentos, os direitos que a criança tem de conviver, conhecer-se, brincar, participar, explorar e expressar e os processos lúdicos (SEDEC, 2021).

Este é o cenário da Educação Infantil, no ano de 2021, com vistas a se efetivar nos CREIs e nas Escolas Públicas Municipais do município de João Pessoa, em 2022. Uma etapa da educação que necessita de um olhar mais preciso, no que se refere aos movimentos de sentido sobre a profissionalização docente na Educação Infantil, numa perspectiva de atuação profissional com maior eficiência e eficácia, no desempenho de um trabalho pedagógico que propicie o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade.

Em virtude da fragilidade da conjuntura educacional, o aumento da evasão, do abandono e da infrequência escolar, bem como da dificuldade de adaptação e de acesso ao ensino remoto, ocasionaram o aumento do déficit de aprendizagem, garantindo o direito de aprendizagem, pensa-se num trabalho com um *continuum* curricular, e só o tempo irá dizer se realmente isso resolveu o problema deixado pela pandemia num sistema educacional que já apresentava dificuldade e grande desafio, mesmo antes da COVID-19.

2.4 OS MOVIMENTOS DE SENTIDO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Os movimentos de sentido sobre a profissionalização docente variam conforme país ou autor(a) pesquisador(a). São muitos os desafios a essa profissão. A superação deles é complexa e passa por muitos caminhos que certamente são relevantes e cruciais para o debate sobre as atuais condições da atividade docente. Assim, no intuito de compreendermos o que apontam as pesquisas sobre a profissionalização docente na Educação Infantil, a título de levantamento, fizemos um recorte temporal na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, disponibilizadas no período de cinco anos, de 2016 a 2020.

Nesse sentido, os descritores utilizados foram: “Formação e Profissionalização de Professores da Educação Infantil”; “Formação Inicial de Professores da Educação Infantil”; “Profissionalização Docente na Educação Infantil”, conforme o Quadro 2, que segue intitulado “o que as pesquisas apontam” – apresentando o tipo de pesquisa realizada (dissertação/tese), Instituição de Ensino Superior – IES, ano de realização, título, análise da pesquisa e autor(a):

Quadro 2 – O que as pesquisas apontam – Pesquisas encontradas no recorte 2016-2020, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

TIPO/IES/ ANO	TÍTULO	ANÁLISE DA PESQUISA	AUTOR(A)
Dissertação USP/2016	FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO	As análises permitiram concluir que a educação continuada pode ser um dos elementos constitutivos do processo de profissionalização docente. No entanto, sem outras ações conjuntas, torna-se inviável a sua efetivação, pois esse processo está intimamente relacionado a uma gama de fatores sociais, econômicos e políticos e em níveis elevados de rigorosidade correlacionados à formação.	TREVISAN, Andreza Cristina.

Tese UFPB 2017	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB	Os dados obtidos na pesquisa nos permitiram inferir que existe uma acentuada desarticulação entre a prática nos CREIs e as legislações nacionais e locais analisadas, tanto no que diz respeito à formação inicial e continuada, como na valorização dos profissionais pesquisados.	LIRA, Rejane Maria de Araújo.
Dissertação UFPR/2018	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA	Os resultados demonstraram uma etapa de Educação Infantil pública fragmentada e amplamente sustentada pelas professoras de Educação Infantil, que, no entanto, encontram-se subjugadas pelas políticas educacionais.	SALSAMENDI, Daniela Sanches.
Dissertação UFG /2019	PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES	Ficou explícito nesta pesquisa que os professores e professoras contrapõem-se às tentativas de degradação de seu trabalho. Mesmo contraditoriamente, e com as devidas reservas, consideramos que o movimento de profissionalização pode favorecer o desenvolvimento dos professores rumo à valorização social de sua profissão.	OLIVEIRA, Ariane Pereira Magalhães de
Dissertação /2020 UFSCar	ENTRE SINGULARIDADES E PROCESSOS INDENITÁRIOS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Os resultados apontam para a importância de como professoras de crianças pequenas atuam e enfrentam os problemas de suas realidades, evidenciando um diálogo mais aprofundado e uma análise de crítica e consciente de questões referentes às situações reais que se apresentam no âmbito da educação infantil que possibilitam uma reflexão constante da prática e, conseqüentemente, da constituição de identidades.	GIANGARELLI, Drieli Camila.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2021).

Vale salientar que a busca foi realizada a partir do objeto de estudo: “Profissionalização Docente na Educação Infantil”, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com o intuito de investigar os trabalhos finais do curso de Mestrado e Doutorado, que tivesse o mesmo objeto desta pesquisa e/ou aproximação. O critério de escolha utilizado ou de inclusão e exclusão para análise foi o objeto de estudo dessa dissertação. Foi encontrada uma dissertação em cada ano: 2016, 2018, 2019 e 2020. No ano de 2017, apenas uma tese.

O quadro acima proporciona uma reflexão, assim como dispõe de um material concreto para o alargamento das discussões e contribuição para o alcance da qualidade da Educação Infantil. Outra questão que chama atenção é a similaridade entre os achados das pesquisas, no tocante ao processo contínuo de formação do(a) professor(a) que atua nessa etapa da educação.

Diante desse contexto, buscamos as contribuições relevantes, que apontam possibilidades e limitações da profissionalização docente, que atuam nessa etapa da educação com crianças de 0 a 5 anos de idade atendidas especificamente em CREIs e Escolas, no sentido de colaborar com uma reflexão teórico-metodológica e dispor de um material concreto de discussão e contribuição para a atuação docente na Educação Infantil. Desse modo, dentre as pesquisas encontradas (dissertações e teses), as cinco se enquadraram no recorte temporal adotado e apresentam problematizações mais aproximadas a esta investigação, que serviram para a problematização e a análise dos dados encontrados.

Destaca-se, nesse contexto, a dissertação que apresentou um tema mais aproximado do objeto desta pesquisa: Profissionalização Docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, realizada pela Universidade Federal de São Carlos – Curitiba – Paraná, em que a pesquisadora Salsamendi (2018) traz a formação inicial como fator positivo para a qualidade da Educação Infantil pública, mas evidencia que esta precisa passar pela qualidade da formação acadêmica e vida profissional (rendimentos, carga horária, ambiente institucional, perspectivas de carreira), já que estes fatores estão ligados à gestão, ou seja, para deliberar sobre a qualidade da Educação Infantil e de suas profissionais, é preciso prestar atenção às políticas educacionais às quais estão expostas.

A única tese encontrada também tem uma aproximação com o tema desta investigação: Formação e Profissionalização de Professores da Educação Infantil na Rede Municipal de João Pessoa-PB, realizada pela Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB. Nessa investigação, Lira (2017) evidencia uma série de aspectos que estão presentes no processo formativo docente, como uma complexa trama, considerando, de um lado, os aspectos relativos à formação e à profissionalização de professores para a educação infantil e, de outro, as posturas normativas e as condições de trabalho desses profissionais, demonstrando o cenário onde estão inseridas as políticas de formação de professores analisadas, demarcando uma constante desarticulação com as necessidades reais dos profissionais da educação infantil, sobretudo, no tocante à formação teórica e prática; operacionalidade das exigências da profissão; indispensável valorização salarial e as condições de trabalho.

A referida autora ainda menciona que os dados apontaram várias tensões e complexas relações de confrontos, conflitos, convergências e divergências existentes entre a formulação e a implementação das políticas públicas educacionais analisadas e confrontadas com a formação

e a profissionalização do professor de educação infantil, assim como com a qualidade do atendimento educacional prestado nos CREIs. De um lado, uma legislação avançada, que reconhece os direitos das crianças e que estabelece padrões de infraestrutura e atendimento ideais; de outro, um panorama de intensas desigualdades e fragilidades no atendimento oferecido, devido a precários recursos humanos e materiais disponibilizados. Incipiente, em grande parte, por causa de políticas e práticas fragmentadas e dispersas.

Diante desse contexto, instigados pela vontade de investigar mais sobre as pesquisas realizadas em relação à profissionalização docente, visitamos Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), para quem a profissionalização docente se configura como um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica mudar um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade docente. É um termo oriundo da palavra profissão, que se divide em profissionalidade. Segundo Roldão (2005), um dos caminhos para a construção da profissionalidade docente é a formação e, conseqüentemente, a configuração de um conjunto de saberes próprios da profissão adquiridos na trajetória escolar de cada indivíduo, na formação inicial, no decorrer da prática por meio das experiências e na formação continuada, bem como o profissionalismo, que segundo Imbernóm, diz respeito à natureza e à qualidade do trabalho dos(as) professores(as), assim como se refere ao conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da profissão.

Diante desse panorama, fizemos um levantamento das dissertações e teses junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, durante os anos de 2017 a 2021, com os seguintes descritores: Formação e Profissionalização de Professores da Educação Infantil; Formação de Professores da Educação Infantil; A profissionalidade de professores na Educação Infantil; Profissionalismo na Educação Infantil; Formação docente, conforme demonstrado no Quadro 3, que se segue:

Quadro 3 – Consultas no Banco de Dados da CAPES, a partir dos descritores e número de pesquisas encontradas, no período de 2016-2020:

RECORTE	DESCRIPTORES	NÚMERO DE PESQUISAS ENCONTRADAS
	Formação e Profissionalização de Professores da Educação Infantil	01 pesquisa
	Formação de professores da Educação Infantil	46 pesquisas
	Constituição da profissionalidade docente	56 pesquisas

2016 - 2020	O profissionalismo docente	06 pesquisas
	A profissionalização docente	111 pesquisas
	TOTAL	220 pesquisas encontradas

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2021).

Essa investigação no Banco de Dados da CAPES buscou pesquisas encontradas com os descritores: “Formação e Profissionalização de Professores da Educação Infantil”; “Formação de professores da Educação Infantil”; “Constituição da profissionalidade docente”; “O profissionalismo docente; A profissionalização docente”. Foram determinantes em percebermos o quanto a formação docente tem ganhado espaço nas políticas educacionais, mas nem assim tem servido para efetivar um processo significativo, que contemple os elementos da profissão docente, que se configuram na formação inicial e continuada para os docentes que atuam nessa etapa da educação.

O quadro acima aponta para as possibilidades e limitações do tornar-se professor(a), ao passo que, ao analisá-la, respalda o objeto de estudo dessa investigação, a formação profissional para atuar na Educação Infantil. Observa-se um considerado número de pesquisas que perpassam as inquietações relacionadas à profissionalização docente na Educação Infantil, em que se busca encontrar respostas para uma formação que tenha como base saberes específicos necessários para a realização de uma atuação docente que atenda às especificidades da criança: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017). Para fazer valer o conceito de criança preconizado na DECNEI:

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).

Assim, foram encontrados vários estudos de diferentes Instituições de Ensino Superior, que evidenciam a formação docente, porém, no que se refere às pesquisas com o tema equivalente ao desta, foi localizada apenas uma pesquisa, publicada no percurso do recorte temporal selecionado. Assim, foram encontrados vários estudos de diferentes Instituições de Ensino Superior, no que se refere às dissertações e teses, cujo critério de escolha foi a aproximação do título e o de exclusão, o distanciamento. As demais se aproximam do título desta, como as 46 sobre Formação de professores da Educação Infantil; 56 tratavam da

constituição da profissionalidade docente; seis, do profissionalismo docente, bem como apresentando maior número de trabalhos, sendo 111 pesquisas “a profissionalização docente” no título.

Nessa direção, conforme demonstrado no quadro acima, destacamos a discussão em torno da formação de professores(as) relacionada ao contexto político, econômico, social e cultural da sociedade contemporânea e, principalmente, pela própria condição de seres inacabados, que necessitam de mudança, a partir de um sólido conhecimento teórico consolidado na prática cotidiana.

Das pesquisas encontradas, a que aponta para o tema desta dissertação nesse recorte temporal foi a intitulada: *Formação e Profissionalização de Professores da Educação Infantil na Rede Municipal de João Pessoa-PB*. Lira (2017), que desenvolveu uma tese com uma metodologia inserida no enfoque da pesquisa básica, de delineamento investigativo e descritivo, com estratégias de campo, tanto em relação à fonte de informação quanto ao local de coleta dos dados, de temporalidade longitudinal e de natureza predominantemente qualitativa, com a opção pela abordagem do método interpretativo.

Segundo a autora, os dados foram analisados por meio do conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo, evidenciando-se que existem várias tensões e complexas relações de conflitos, convergências e divergências entre formulação e implementação das políticas públicas educacionais analisadas com a formação, a profissionalização do professor de educação infantil e na qualidade do atendimento educacional prestado nas unidades de Educação Infantil.

Ainda conforme a autora, ficou também demarcada a acentuada desarticulação entre essas políticas e o perfil profissional encontrado nas unidades; a desvalorização profissional foi evidenciada nos salários precários, na estrutura, às vezes, inadequada para o trabalho, na formação insuficiente e inadequada dos professores e desprestígio social da profissão; e as práticas pedagógicas realizadas nos CREIs têm confundido o sentido e as finalidades educativas da educação infantil, quando são desenvolvidas atividades que não primam pela indissociabilidade do cuidar, educar e brincar, na compreensão de que a integração desses aspectos é fundante para o desenvolvimento integral das crianças.

A segunda tese intitula-se *Formação de Professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada*. Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará, de autoria de Nascimento (2017). Essa pesquisa tem por objetivo identificar as principais contribuições de um curso de formação continuada de professores da educação infantil. É uma investigação de cunho qualitativo, fundamentada nas proposições de Vygotsky, em estudos realizados por pesquisadores que seguem a teoria por ele formulada, outros estudiosos que

tratam sobre a formação de professores da educação infantil. A pesquisa foi realizada com professores(as) cursistas do município de Castanhal-PA. Seguindo a orientação metodológica da teoria histórico-cultural de que é necessário compreender a gênese do problema analisado, os resultados evidenciaram que o curso provocou mudanças nas concepções de criança, educação infantil e papel do professor(a), bem como contribuíram para modificações em suas práticas pedagógicas, contemplando-as em suas funções de professoras, coordenadora e diretora.

A terceira tese intitula-se A Constituição da Profissionalidade Docente e a Inovação Pedagógica na Educação Básica. Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo; Biblioteca Depositária: *undefined*. Salami, (2013). A pesquisa, tipo estudo de caso, focaliza a constituição da profissionalidade dos docentes que realizam práticas inovadoras no Colégio La Salle Esteio. Procurou analisar como as trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais dos professores potencializam práticas pedagógicas na perspectiva da inovação. No estudo, foi utilizada a metodologia qualitativa que permitiu compreender a profissionalidade docente a partir do contexto de suas práticas pedagógicas, de suas percepções e representações sobre a mesma. A análise dos dados foi realizada a partir de Bardin, seguindo as categorias já construídas nos estudos de Cunha e Lucarelli. Os principais achados da pesquisa indicam que: a) as trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais são elementos constituidores da profissionalidade docente e dispositivos que potencializam a inovação pedagógica. Alguns professores não reconhecem o seu caráter inovador dentro do espaço escolar. O reconhecimento parte dos colegas que admiram e percebem o seu trabalho.

A quarta pesquisa refere-se à tese intitulada Transformar para conformar: o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista – *undefined*. Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo; Biblioteca Depositária: FEUSP. Oliveira (2017). Esta pesquisa apresenta e discute a legislação concernente ao trabalho docente da rede estadual de ensino de São Paulo, no período de 1995 a 2014, com o objetivo de analisar o(s) tipo(s) de profissionalismo docente que se configura(m) por meio das normativas produzidas por parte do Executivo paulista. Os dados apontam para dois processos que caracterizam a tentativa dos governos paulistas em moldar o profissionalismo docente, de forma que os professores se adequem às diretrizes do Estado. Considera-se que a atuação estatal na legislação que rege a vida profissional dos docentes traz grandes desafios para a profissão docente, pois questiona os valores e conhecimentos da profissão em nome da adequação dos docentes e suas práticas às diretrizes governamentais, implementadas em nome de uma maior eficácia do sistema educacional paulista.

Foi possível analisar a constituição de aspectos de sua profissionalidade na busca de definição do papel do formador, no desejo de ser reconhecida pela especificidade de sua função, na indicação das fragilidades de sua rotina, em relação às condições de trabalho pelas quais foi possível transitar em sua atuação como formadoras de professoras. É preciso que se garanta que os formadores sejam, primeiramente, reconhecidos por esse papel, e que tenham tempo e espaço para participarem de atividades formativas contínuas que favoreçam a reflexão pela interação com demais profissionais que desempenhem a função de formadores de professores.

A quinta pesquisa diz respeito à dissertação de Oliveira (2017), com o título *Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status “profissional” no magistério da educação básica*. Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre; Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade do Vale do Sapucaí da Unidade Fátima – UNIVÁS. A pesquisa tem como objeto de estudo a profissionalização docente, na perspectiva histórico-crítica. Como resultados, foram evidenciadas as categorias: 1º) formação de professor; 2º) identidade docente; 3º) regulação da profissão docente; 4º) valorização; 5º) condições de trabalho; 6º) saberes docentes; 7º) autonomia; 8º) fundamentos. Na pesquisa documental, destacou-se a categoria formação de professor (inicial e continuada), com exclusividade. Evidenciou-se que a lógica do profissionalismo está baseada no princípio ocupacional, no domínio de uma expertise e que as variáveis mais importantes para o profissionalismo são o Estado e o mercado, sendo a autoridade do conhecimento decisiva para a constituição de “ser profissional”, ou seja, a formação profissional vai além da formação inicial e continuada, pois implica a legitimação do Estado e o reconhecimento social da profissão.

Diante desse panorama de teses e dissertações elencadas, busca-se compreender que o objeto desta pesquisa cada vez mais necessita ser investigado, considerando as transformações no processo de formação profissional docente, com vistas a uma profissionalização que garanta a docência caminhar em direção a proporcionar para a criança o acesso aos conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, ao respeito, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, fazendo-se necessário para o(a) professor(a) o conhecimento de saberes específicos estruturantes para sua prática profissional.

Em termos de dissertação, foram encontradas diversas pesquisas que se aproximam da temática desta investigação. Primeiramente, *Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos* (OLIVEIRA, 2017). O presente trabalho debruçou-se sobre compêndios de formação de professores do final do século XIX e começo do século XX, evidenciando saberes e práticas legitimadas e estabelecidas no período

que apontam culturas escolares que influenciaram a constituição da escola e do trabalho pedagógico no Brasil.

Partindo da categorização de impressos de formação de professores, utilizados no curso da Escola Normal como fonte prescritiva de modelos de sucesso a serem aplicados, encontramos impressos que se configuraram como Guias de Aconselhamento, Constituintes de Bibliotecas e Tratados de Educação, embasando cientificamente os métodos, fins e ideais de educação veiculados e orientando uma forma de pensar e de agir dos professores em formação. Seu estudo permitiu compreender a materialidade do impresso como orientadora da leitura e interpretação dos conhecimentos e ideais ali defendidos, a forte defesa de métodos ativos na educação e do método mútuo como forma de organização da escola, por meio de materiais, modelos e práticas educativas embasadas especialmente na psicologia e as orientações da prática docente que configuraram uma constituição da identidade do professor, dentro e fora da escola, como exemplo de bondade, moral e virtude a ser seguido.

A segunda dissertação, com o título *As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de São Luís – MA* (PEREIRA, 2021), consiste em uma pesquisa, de abordagem qualitativa, cujo objetivo geral era identificar as concepções de criança e docência das professoras de Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de São Luís, e suas implicações nas práticas educativas. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas e Análise de Conteúdo, proposta por Franco (2005). Dentre os resultados revelados, destacaram-se: a imagem idealizada da criança com sujeito feliz e carinhoso; a ênfase na necessidade de a atuação do professor estar voltada para a transmissão de valores e conhecimentos que darão base à etapa escolar futura e à vida adulta, e a ausência de compreensão da formação continuada como atividade permanente do ofício de professor.

A terceira dissertação, intitulada *Saberes Relacionais e Profissionalidade Docente na Educação Infantil* (DORTA, 2017), vincula-se mais diretamente à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa. Objetivou, também, discutir o lugar de saberes dessa ordem para a constituição de uma profissionalidade docente por parte dessas professoras. Pretendia-se, portanto, aprofundar a temática dos saberes docentes, conferindo especial atenção à sua dimensão relacional, concernente às demandas das relações que as professoras estabelecem com os alunos e com as famílias, com seus colegas e demais agentes da comunidade escolar e que figuram como parte integrante de seu trabalho.

A investigação foi realizada sob uma perspectiva qualitativa, e os dados foram reunidos por meio de entrevistas e observações participantes; inspirados em princípios da etnografia desde o processo metodológico, também orientaram as análises produzidas. A análise realizada

localiza a dimensão relacional da docência na Educação Infantil, partindo da intencionalidade dessa relação que está ligada à produção do interesse nas crianças, para que o aprendizado ocorra. Nesse sentido, foram eleitos dois eixos amplos de discussão dos dados, apontando-se, por fim, a necessária valorização de uma cultura profissional que seja necessariamente formativa dentro das instituições de Educação Infantil.

A quarta dissertação, intitulada *Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil* (LAGE, 2018), tem como objetivo compreender aspectos do processo formativo de oito professores de Educação Infantil que buscam desenvolver práticas pedagógicas em coerência com concepções de crianças enquanto sujeitos de direitos, social e historicamente situados, competentes em suas formas múltiplas de interagir e produzir cultura, em que as análises revelam que as premissas institucionais e as condições de trabalho interferem de maneira relevante na produção dos relatórios. Já as “narrativas docentes” que emergiram das entrevistas referem-se à formação de maneira ampla, envolvendo experiências diversificadas pessoais e profissionais.

A quinta dissertação, intitulada *A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil* (OLIVEIRA, 2017), consiste em uma pesquisa que analisou a construção da profissionalidade de professoras iniciantes a partir do processo de inserção profissional na educação infantil. Por meio de uma abordagem quanti-qualitativa, realizou um levantamento bibliográfico entre teses, dissertações, artigos, buscando conhecer e estudar as produções já existentes sobre a temática das professoras iniciantes na educação infantil no período entre 2000 a 2014; elaborou e aplicou um questionário, visando construir um perfil social, acadêmico e profissional de professores e professoras iniciantes da carreira do magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Realizou dez entrevistas, visando conhecer elementos mais específicos da profissionalidade de professoras iniciantes da educação infantil, principalmente por meio de suas narrativas. A partir das fases metodológicas apresentadas, realizou uma análise empírica considerando as categorias que emergiram do objeto. Concluiu que é necessário identificar os conhecimentos específicos considerados essenciais para a atuação profissional e como, dentro dessa relação, a professora encontra as condições concretas de trabalho, suas dificuldades, descobertas e conquistas que a fazem ter cada vez mais domínio sobre sua atividade profissional.

Esses estudos sinalizam a necessidade de mudanças da qualidade da formação docente, tanto do ponto de vista cognitivo quanto atitudinal, implicando, portanto, a mudança de suas representações sobre a função social da escola, de suas concepções sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Refletir sobre esse assunto implica encontrar uma resposta

para a questão: a formação de professor(a) tem contribuído para desenvolver saberes e competências capazes de engendrar aprendizagens significativas.

A dimensão pessoal, relacional e experiencial da docência e dos saberes docentes sobressaem como aspectos fundamentais da formação de determinada profissionalidade sensível à infância, que não se encerra em conhecimentos acadêmico-científicos e demanda, também, processos formativos que mobilizam a pessoa integralmente, nutrem e sensibilizam as linguagens da infância, apontando para a essencialidade das experiências na formação desses professores de Educação Infantil.

A exigência da formação em nível superior dos docentes em exercício cria uma situação que implica a vivência, simultânea, de uma dupla condição, por parte desses sujeitos: de professor e de estudante, que, naturalmente, coloca novos desafios para a formação e para esses sujeitos, enquanto estudantes, na sua relação com a aprendizagem e com os professores formadores e no processo de mediação de suas aprendizagens.

Nessa direção, a criança pequena tem direito a um atendimento que favoreça seu desenvolvimento integral, nas suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, isto porque ela ainda está na plenitude da sua infância. E isto implica uma educação, a partir de profissionais formados para tal, que se mantenham ativos num processo permanente de construção da sua profissionalização, diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação, como menciona Imbernón (2011, p. 40) “ A formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber porque deve fazê-lo.”

Nesse sentido, não se idealiza uma visão limitada do docente, em relação à criança e suas possibilidades, que outrora era concebida. Assim, o profissional dessa etapa da educação necessita buscar uma formação inicial e continuada, num processo permanente de profissionalização docente, envolvendo a aquisição de conhecimentos relativos a sua atuação, bem como ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e afetivo da criança.

Diante desse contexto, o trabalho docente fundamentado por uma interação social; envolvendo uma cultura de pesquisa, colaboração e agindo em função de uma base de saberes docentes vinculados ao que são e o que fazem o(as) professor(as) individual e coletivamente significa adotar um novo paradigma para a sua prática profissional. Para falar em profissionalização, profissionalismo, profissionalidade, traz como premissa olhar para o desenvolvimento profissional da docência, que se constitui no quadro teórico desse estudo, em que as categorias analisadas podem explicitar melhor o universo constitutivo da profissionalização na atuação docente da Educação Infantil, que perpassa a concepção

docente e colabora para compreendê-la em sua essência, conforme o terceiro capítulo, que se segue.

3 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos a construção da identidade docente na Educação Infantil, a formação docente, bem como as teorias que fundamentam a construção da profissionalização docente no enfoque epistemológico da fenomenologia. Desse modo, apresenta-se a pesquisa realizada relacionada aos fundamentos teóricos que embasaram a análise dos dados coletados, de acordo com a pesquisa qualitativa, com a intenção de compreender a profissionalização na atuação docente da Educação Infantil, no Município de João Pessoa, Paraíba.

Nesse sentido, as categorias analíticas desta pesquisa foram organizadas em três eixos, a saber: 1. A Construção da Identidade Docente na Educação Infantil; 2. Formação docente; 3) profissionalização docente. A seguir, cada uma delas será apresentada e discutida.

3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A profissão docente da Educação Infantil marcada social, cultural e historicamente atravessada e tensionada por uma discursividade estava associada, durante muito tempo, à dimensão da feminilidade, da vocação, e também de um amor específico, não da afetividade, mas amor muito específico, que foi, de algum modo, constituindo uma ideia de professor(a) da Educação Infantil, o que, por vezes, historicamente, contribuiu para ser pensada não como profissão. Ou seja, são marcadores que desprofissionalizam a profissão docente nessa etapa da educação, que recentemente vai sendo concebida vislumbrando e associando essa profissão sendo pensada no âmbito da profissionalização e profissionalidade.

Evidentemente, isso tem sido um grande desafio para o contexto da Educação Infantil, pensar o ser, o fazer e o saber docente no contexto dessa etapa da educação básica, com elementos necessários da profissionalização, profissionalidade e profissão. Não é por acaso que, durante muito tempo, foi pensada ora como bico, ora como vocação. Nenhuma profissão se constitui especificamente por vocação, exatamente a vocação pode ser considerada como um chamado; para alguns, poderá ser um dom. A profissão docente tem suas dimensões específicas, plurais e particulares, agregando conhecimentos, saberes e fazeres, o que a coloca no âmbito da profissionalização. Essa ideia de pensar o docente dessa etapa da educação pela veia ora da vocação, ora da feminilidade contribuiu para que, durante muito tempo, esse campo fosse pensado não no âmbito da educação, mas da assistência, assim como colaborou para que se

pensasse que qualquer pessoa que gostasse de criança, demonstrasse uma conduta “moral adequada” e fosse mulher poderia atuar, trabalhar, assumir o papel da docência no contexto da Educação Infantil.

Diante desse contexto da Educação Infantil, os documentos legais que regem sobre infância e Educação Infantil instituem que o professor atuante nessa etapa da educação necessita ter como conhecimento básico a compreensão do conceito de infância e Educação Infantil, mas, apesar das constantes exigências previstas na legislação em relação à formação inicial e contínua dos professores(as), percebemos ser importante e necessário que tenham concretamente a compreensão da especificidade do exercício docente e um sólido entendimento do seu papel no sentido de tornar-se professor, que repercuta na construção de sua identidade profissional docente. A esse respeito, Proença (2018, p. 14) afirma: “Formar-se é buscar a própria identidade, enquanto sujeito e membro de um grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento àquela realidade institucional”.

Nesse sentido, considerando as transformações no campo da Educação Infantil ao longo do processo histórico brasileiro, a construção da identidade do(a) docente consiste na perspectiva de substituir o modo assistencialista enraizado ao longo da história dessa etapa da educação, pelo caráter pedagógico, com investimento na formação dos docentes, tendo em vista que muitas pesquisas mostram que, ainda hoje, existem inúmeros(as) professores(as) que possuem apenas formação mínima para atuar nesse campo educacional, demonstrando fragilidades em sua atuação pedagógica, proporcionando para as crianças atividades impressas com base em cobrir letras, nomes e números.

Desse modo, não entendendo a realidade e os processos de desenvolvimento das crianças/infâncias, mantém-se em uma concepção de criança como “projeto e futuro da nação”, configurando-se, assim, uma dificuldade docente em compreender que a criança é um sujeito de direitos e protagonista da sua própria história, não se compreendendo, ainda, que elas aprendem por meio do lúdico proporcionado de forma intencional.

Nessa direção, partindo das exigências previstas na Lei, torna-se necessário o(a) professor(a) que atua na Educação Infantil buscar construir sua identidade profissional, a partir de uma formação inicial completa e adequada à especificidade de seu exercício docente, como também permaneça em constante atualização da sua profissionalização, na perspectiva do conhecimento técnico e científico para ser professor(a) nessa etapa da educação.

De acordo com Pimenta (2000), ser professor é, também, ter consciência da sua identidade enquanto profissional, é ver-se como professor, é refletir sobre a sua própria prática, é entender que não basta apenas ter conhecimento da experiência. Desse modo, a experiência poderá ser a chave para o sucesso na educação, somada à formação inicial e

permanente, mas, por outro lado, isso só acontecerá se o docente tiver consciência e importância do seu papel.

A esse respeito, Larrosa (2011, p. 4) comenta que:

[...] a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo, sempre que sejamos capazes de lhe dar um uso afiado e preciso. Há um uso e um abuso da palavra experiência em educação. Mas essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas.

Diante desse contexto, é possível perceber aquele docente que relata ter 30 anos de atuação no magistério, considerando que essa experiência é suficiente para a sua profissionalização. No entanto, será necessário que produza, no seu cotidiano docente, a reflexão permanente da sua prática, sendo preciso operar com as informações na direção de chegar ao conhecimento, no sentido de permitir-lhes pelo desenvolvimento permanente construção do saber docente. Assim, ser professor é ter consciência do seu papel, entendendo que ensinar não é transferir conhecimento, como nos diz Freire (2013).

Ainda a esse respeito, Pimenta (2000) acrescenta ainda que a compreensão do exercício docente se consolida não só na formação inicial e contínua do docente, mas durante a sucessiva reconstrução de sua identidade pessoal e profissional do ser professor, da reflexão crítica da profissão e da prática social exercida em ofício, além dos saberes, atitudes, tipos de caráter e valores presentes nas próprias experiências individuais, tornando-se significativo o saber e o fazer educativo.

No entanto, vale ressaltar, a ideia do(a) professor(a) como pesquisador(a) desenvolvida por Stenhouse (1987), que se baseia no pressuposto do docente como artista, que melhora sua arte, experimentando de forma crítica o desenvolvimento da sua prática na construção do currículo. Assim, o professor é construtor da sua prática, de saberes, quando no contexto singular da sala de aula sob finalidades de pesquisas, na busca de criar situações mediadas por valores e critérios educativos.

Ainda a esse respeito, Stenhouse (1987) esclarece que o professor como pesquisador toma sua atuação como objeto de estudo, para transformá-la e, conseqüentemente, reconstruir sua prática. Mas essa perspectiva reduz a ação do professor ao contexto da sala de aula como prática de construção do currículo. Já para Elliott (1990), o professor como pesquisador deve atender ao contexto escolar, como princípio prático da reflexão, numa dinâmica dialética de produção de novas práticas a partir de teorias, possibilitando rever as teorias num movimento ascendente.

Segundo Proença (2018), o(a) professor(a) pesquisador(a) tem a pesquisa como um poderoso aliado em constante processo de formação, pois oferece instrumentos para buscar respostas às suas curiosidades e às faltas detectadas, preparando para lidar com situações imprevisíveis e com as novas informações que circulam a cada dia, num movimento de atualização permanente. Para Imbernóm (2011), essa formação permanente se configura, a partir de cinco grandes linhas ou eixos de atuação: a reflexão prático-teórica, a troca de experiências, a formação como estímulo crítico, a união da formação a um projeto de trabalho e o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática (IMBERNÓM, 2011, p. 50).

Diante desse contexto, a formação inicial do(a) professor(a) na Educação Infantil deve ser complementada pela formação continuada em serviço, que atenda à real necessidade desses profissionais, possibilitando que estes ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações e, conseqüentemente, redimensionem sua atuação para que o trabalho se efetive, garantindo, assim, a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade.

De acordo com Proença (2018, p. 18):

Quanto mais as ações de formação envolverem o trabalho do professor na escola, mais condições ele terá de qualificar a sua prática pedagógica e de planejar uma intervenção com qualidade, passando do fazer por fazer para o fazer intencional, a que Paulo Freire chamava de “práxis”.

Por outro lado, os professores vêm buscando seu espaço junto às políticas públicas educacionais e reconhecimento junto à sociedade, investindo na formação inicial e continuada, com estudos e pesquisas voltadas para essa etapa da educação, uma vez que o papel do professor está estabelecido no Plano de Carreira do Magistério definido pela legislação de cada município, bem como há a determinação por Lei que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Diante desse panorama, o docente do século XXI necessita refletir acerca dos conhecimentos teóricos, das diversificadas práticas de ensino, de forma contextualizada e globalizada o suficiente para envolver os estudantes no processo de ensino aprendizagem capaz de despertar interesse e motivação, contemplando as necessidades individuais, as inteligências múltiplas num trabalho coletivo de construção do conhecimento.

Para tal, o ponto de partida é a garantia de um processo contínuo de construção da profissionalização docente, vislumbrando a formação de uma identidade profissional para a atuação nessa primeira etapa da Educação Básica. Por outro lado, visando-se ao desenvolvimento de uma prática lúdica do docente na Educação Infantil, faz-se necessário que este se aproprie de ferramentas que organizem os espaços coletivos, promova ações educativas e possibilite as crianças vivenciarem experiências, interações e as múltiplas linguagens no âmbito de uma pedagogia participativa. Para tanto, a identidade docente deve estar em ressignificação, até porque:

[...] o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas também na sua postura, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças, de ouvi-las e de instigá-las na busca de conhecimentos (CORSINO, 2006, p. 9).

Nesse sentido, o docente é considerado como um mediador que facilita as relações entre as crianças e o mundo externo. Assim, este deve estar centrado na criança, não restringindo a ação educativa à mera aquisição intelectual de conhecimentos. A atividade docente abrange a responsabilidade pela humanização do educando e as ações na dimensão afetiva. O(A) professor(a) também precisa desenvolver saberes que lhe permitam escutar, observar e compreender as crianças em situação de aprendizagem.

Segundo Edwards (2016), a identidade do docente nessa perspectiva tem sido redimensionada, numa compreensão mais holística, de modo que complementa o papel da criança como aprendiz, por isso uma das competências principais é ajudar as crianças a descobrirem seus próprios problemas e questionamentos. Desse modo, essa organização do trabalho docente traz novas implicações e contornos específicos para sua ação educativa, sobretudo porque o professor é considerado também protagonista nesse processo.

Logo, a identidade profissional do docente na Educação Infantil não surge do nada, é como prática social que se configura a profissão docente, na reflexão crítica da profissão em meio às realidades sociais, a fim de corresponder às necessidades e exigências das demandas nas quais está inserido e que a comunidade escolar tanto almeja. Para tanto, Pimenta (2000) contribui, dizendo que é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os(as) professores(as) vão constituindo seus saberes, ou seja, aqueles que constantemente refletem na prática e sobre ela.

Para Marcelo (2009), ser professor consiste em compreender que tanto os alunos como o conhecimento transformam-se muito rapidamente, mais do que estávamos habituados, e, para continuar respondendo adequadamente ao direito discente de aprender, é preciso que os

docentes se esforcem também para continuar aprendendo, ou seja, não é só a tarefa de ensinar aos alunos, de fazê-los aprender, mas também é necessário o esforço do professor continuar aprendendo para poder ensinar.

Ainda a esse respeito, Marcelo (2009) afirma que há um diferencial entre ser professor e ensinar com eficiência ao longo de sua carreira. Assim, conclui-se que, para ser professor, é preciso saber ensinar. Na nossa compreensão, isso só se atinge com um processo contínuo de formação docente. São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão e a autonomia.

Nas palavras de Guimarães (2004), a formação do professor se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente. Para Proença (2018), a formação de professores é espaço de criação, de singularidades, de autoria de sujeitos que optaram pela docência como projeto de vida, ao mesmo tempo em que fortalece uma cultura comum a um grupo com referências quanto à concepção de criança, escola, mundo. Para Imbernóm (2011), uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais com capacidades reflexivas ou investigadores da sua própria prática.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação do professor deve abranger uma dimensão pessoal, a qual necessita estimular reflexão crítica e autonomia nos docentes, além de encontrar espaços de interação entre o pessoal e profissional, para que os professores possam dar significado e sentido às suas vivências. Diferentes estudos e reflexões críticas sobre a formação dos professores no Brasil tem revelado a existência de um “modelo formativo”, no qual se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista [...] na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 21).

Ainda a esse respeito, os autores ressaltam:

[...] para que os professores possam superar a chamada “metodologia da superficialidade”, geralmente tão utilizada na construção de saberes do senso comum, supõe incorporar a pesquisa como um dos componentes da formação. A pesquisa, como ferramenta da reflexão crítica da prática,

contribui para a construção de novos saberes, para se lograr uma autonomia profissional que se constrói no coletivo do trabalho (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIE, 2004, p. 27).

Nessa direção, trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação. Para Proença (2018, p.16), “a formação docente é um percurso formativo que encadeia um elo a outro de um diálogo estabelecido entre as partes de um todo.”

Nessa perspectiva, o processo de formação continuada direciona para a necessidade de associação do conceito de formação dos(as) professores(as) à ideia de inovação, mudança, atualização e crescimento profissional.

Por outro lado, Imbernóm (2011, p.15) nos mostra que:

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica, etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

No entanto, a formação continuada como política pública está atrelada a determinações que estão além da intencionalidade dos docentes, por envolver decisões políticas e administrativas. Por outro lado, Nóvoa (1995) nos mostra que a aceleração da mudança social leva o professor a um desajustamento quando descobre que seu mundo foi substituído por outro, em que ele não sabe bem como se situar. Para o referido autor, o professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional.

A esse respeito, Imbernón (2011) aponta que a formação do professor deve ser entendida como o desenvolvimento planejado e sistemático da profissão que se fundamenta na prática, na mobilização e na atualização dos conhecimentos específicos da função e no aperfeiçoamento das competências necessárias para o exercício profissional. A esse respeito, Ramalho, Nuñez, Gauthier (2004) afirmam que esse processo definido por Imbernón (2011) significou uma profunda mudança em relação ao tipo de formação oferecida aos futuros professores.

A precariedade da formação docente, em nível inicial ou continuado, é bastante discutida na literatura e constitui importante desafio a ser suplantado rumo ao enfrentamento dos desafios pelos quais passa a docência no contexto atual. Esse é um problema importante porque, além de se relacionar com a qualidade da educação e desenvolvimento da nação, implica a constituição da profissão em si.

Diante deste contexto, mesmo depois de muito tempo da LDBEN, ainda havia a necessidade de formação de nível superior para professores da educação básica. A preocupação com a qualificação docente e a ampliação de cursos de formação é considerada como um fato relevante, mas se observa que não basta o oferecimento dos cursos para formar professores em larga escala, é preciso cuidar para que eles promovam formação de qualidade, o que terá implicações nas condições da educação. Desta forma, o fazer profissional, apesar de trazer as expectativas sociais, não se isenta da maneira específica dos valores pessoais do professor, considerando a marca dele enquanto sujeito na materialização da sua profissão no seu cotidiano profissional.

No cenário atual da educação, os professores precisam reencontrar estímulos no interior de seu trabalho, necessitam investir no desenvolvimento profissional, individual e coletivo, criando condições que permitam basear a sua carreira docente no mérito e na qualidade de trabalho, promovendo, assim, o prestígio e a valorização da carreira. “Os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente” (NÓVOA, 1995, p. 29).

De acordo com Nóvoa (1992), é preciso identificar essas práticas de reflexão que sempre existiram na profissão docente, tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver. Por outro lado, Dewey (1979) ressalta que a educação deve fundamentar-se na vida e na experiência, somente assim é que podemos realmente nos preparar para viver o futuro, vivendo de forma plena as experiências presentes. Por isso, o filósofo contesta a concepção de que a educação deve preparar para o futuro.

Desse modo, destacamos a importância da função social do professor, partindo da sua formação social, destacando que a formação inicial passa a ser um dos pilares importantíssimos para o exercício da docência, no sentido de contribuir para que o professor possa construir cotidianamente a sua concepção acerca do objetivo da profissão, ou seja, a sua identidade profissional.

De acordo com Imbernón (2011), o que colabora para o processo de desenvolvimento profissional docente é a ideia de que ser um profissional do ensino não é simples, pois é necessário considerar a intencionalidade da atividade docente, mas também não podemos

esquecer que ser professor é se relacionar, é estar imerso nas relações interpessoais, e se fazer delas para efetivar sua função. Nessa perspectiva, é preciso aprender continuamente como ver a realidade, uma vez que é na atuação, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo.

Nessa direção, torna-se necessário o(a) professor(a) manter-se num processo permanente de formação, com vistas a acompanhar a evolução dos saberes imprescindíveis a sua prática, uma vez que não se concebe uma visão limitada do docente da Educação Infantil como outrora era percebida, mas um profissional que tenha conhecimento em relação à didática, ao desenvolvimento da criança nas áreas afetiva, psicomotora, social e cognitiva, bem como a concepção de criança/infância, o currículo e os documentos legais que regem sobre a criança e a docência nessa etapa da educação. Na ausência de um desses elementos no processo de formação do docente, sua atuação se configura sem sentido ao que se realiza.

A esse respeito, Proença (2018, p.36) esclarece que:

A formação docente, vista como um processo de atribuição de sentido “ao que se faz”, “como se faz”, “para que se faz” determinadas intervenções é um movimento contínuo de busca e “recriação” dos elementos centrais que constituem o sujeito educador com responsabilidade, envolvimento, autonomia e compromisso qualificar-se, dar-se uma forma, cria-se uma imagem como profissional de educação.

Na perspectiva da referida autora, apesar da ampla divulgação pela mídia contemporânea de cursos, palestras, seminários, congressos, oficinas e literatura que tratam da formação continuada de professores, até o momento, a formação em serviço feita no local de trabalho do sujeito, na escola ou em grupos de estudo possibilita aprofundamento em longo prazo.

Para Bezerra (2019, p. 69), na formação docente baseada no modelo de professor pesquisador e reflexivo, o professor constrói seu conhecimento na prática, por meio da observação, da pesquisa, da escuta e do olhar atento ao conhecimento construído pela criança e sua interação. Desse modo, ele está sempre aprendendo e reaprendendo com as crianças. Segundo a referida autora, o(a) professor(a) vai perceber que cada criança já traz consigo informações relevantes para o processo de construção do conhecimento. Sendo assim, o(a) docente deve ter o compromisso de considerar, além das capacidades individuais de cada criança, as diversidades socioculturais de cada uma.

Como afirma Faria (2021p.48).

O profissional da educação infantil precisa se informar para formar. Além da formação curricular mínima exigida pelo Ministério de Educação é fundamental que o profissional siga numa busca de informação. A formação permanente e continuada envolve a aquisição de conhecimentos relativos às práticas e reflexões sobre as políticas educacionais adotadas nas escolas de educação infantil, assim como o conhecimento do desenvolvimento da criança na área cognitiva, psicomotora, social e afetiva.

Uma dimensão epistemológica tem que se fazer presente necessariamente em todo processo de formação de professores(as), pois é ela que permitirá a reconstituição do processo histórico de construção do conhecimento do desenvolvimento integral da criança. Aprender a ser professor(a) e de se desenvolver profissionalmente iniciam-se antes do espaço formativo e prolongam-se por toda a vida, por meio das experiências profissionais e de vida. Para tanto, na formação docente, torna-se necessário o saber alicerçante teórico-prático da realidade concreta em que os(as) professores(as) trabalham.

Nesse entendimento, concordamos com Freire (2013, p.134) quando afirma que:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico-prático desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhe condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios.

Entendendo as teorizações, as concepções e as reflexões sobre a formação docente, encontramos, sob este aspecto, um contrassenso muito grande entre o proposto legalmente, o defendido nos discursos, o posto em prática na docência e o realizado nos cursos de formação de professores(as), percebendo-se uma formação e uma atuação fragmentada, visto que, até hoje (século XXI), espera-se que a teoria chegue ao efetivo exercício da profissão.

[...] nos cursos formadores de professores, esteve desde sempre colocada a separação entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental – e professor especialista de disciplina, tendo ficado, para estes, consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social menor/menor para o polivalente [...] assim, qualquer inovação na estrutura de instituições e de cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos no concreto das instituições de ensino superior, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases (GATTI, 2013, p. 99).

Nesse sentido, o processo formativo docente no Brasil, no que se refere ao tratamento concreto das práticas docentes, articulando experiência e teoria, alinhando o conhecimento acadêmico ao conhecimento que vem com o exercício da profissão e com as experiências vividas em situações escolares na educação básica, não são aproveitados pelas instituições formadoras. A formação de professores(as) para a educação básica realiza-se em cursos isolados entre si, cada um deles com um currículo que não permite integração nem da teoria com as práticas, nem da formação disciplinar com a formação pedagógica, além de uma formação fragmentada pelos níveis de ensino.

Diante desse contexto, nasce a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), numa perspectiva que centraliza toda a responsabilidade de formação para o(a) professor(a), uma política de formação homogeneizadora, que não leva em consideração a realidade docente, no que se refere à questão salarial precária, às péssimas condições de trabalho, dentre outros aspectos enfrentados por estes profissionais.

Nessa base, os professores são passivos para executar apenas o que lhe é determinado, a ideia será criar a meritocracia nesse docente, uma fragmentação desse sujeito professor da Educação Básica. Na verdade, é um conjunto de atos normativos que atacam nossa educação pública. Diante dessa situação, Saviani (2013) nos mostra que os professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da educação infantil como nos anos iniciais por não ter vivenciado um processo formativo satisfatório para sua atuação profissional, devido ao modelo cultural-cognitivo das instituições de ensino superior, considerando a estrutura dos cursos de formação docente no Brasil.

Diante desse contexto, os cursos de formação de professores(as) necessitam ter uma nova roupagem, mas não de forma tão arbitrária, menosprezando um conhecimento em detrimento do outro, mas articuladamente, os estudos teóricos e práticos de forma dialética num processo reflexivo e construtivo da profissão docente. As instituições formativas e a prática profissional poderiam ser os dois polos de consideração necessários ao desenvolvimento qualitativo dos processos de formação e de atuação de professores(as). De acordo com Pimenta (2019, p.13):

Credenciados por sua prática e valorizados por sua práxis, os trabalhadores do campo pedagógico na Educação Básica deveriam se constituir em interlocutores indispensáveis e companheiros obrigatórios dos professores universitários nos eventos destinados à definição de objetivos e à construção

de meios e de instrumentos de trabalho para o desenvolvimento qualitativo da Educação Básica.

Nessa direção, torna-se relevante a parceria das Instituições de Ensino Superior (IES) com os professores em efetivo exercício da sua profissão, no sentido de contribuir com a formação inicial de outros(as) professores(as) da Educação Básica iniciantes na formação profissional para a docência. Essa atividade compartilhada com os IES para a formação de seus futuros companheiros de trabalho poderá facilitar a relação teoria/prática de ambos os docentes. Ampliar espaço público de discussão e formação significa transcender os limites dos IES e viabilizar a participação igualitária dos docentes em um processo formativo, que dá vida a uma permanente profissionalização.

Diante desse panorama, nas pesquisas realizadas por Nóvoa (1995) acerca da docência como profissão, pode-se caracterizar a profissionalização, destacando: o exercício profissional como ocupação integral, a criação de um suporte legal para o exercício da atividade sob a forma de licença adequada, a criação de instituições específicas para a formação especializada dos professores e a constituição de associações sindicais que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

As novas abordagens pedagógicas visam ao desenvolvimento de competências e à construção do conhecimento reflexivo consigo mesmo, proporcionando ao profissional da educação novas formas de atuação. Faz-se necessária uma reflexão na ação e sobre a ação, vinculada ao discurso teórico, tendo como pano de fundo a postura pedagógica do professor, do profissional que reconhece a essência de ser professor, que percebe a possibilidade de transformar a sua prática.

A reflexão sobre a ação na formação docente constitui um dos aspectos importantes segundo os estudos de Nóvoa (1995). As ideias abordadas pelo autor referem-se à necessidade de travar o debate a partir de uma análise dos distintos projetos da profissão docente, defendendo a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, identificados às características do seu trabalho técnico e científico e o tipo de conhecimentos e de competências que são chamados a mobilizar. A reflexão é aqui entendida como possibilidade de olhar a prática de forma diferenciada, perceber na ação educativa as possibilidades de mudança. Para isso, é preciso ter vontade de aprender a fazer, descrever como acontece a ação e os atos reflexivos, que por si só exige estratégias de interrogação e vontade autônoma de buscar possíveis alternativas e soluções para os problemas vivenciados no contexto profissional.

3.3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento da profissionalização docente baseia-se numa formação contextualizada, organizada, orientada para mudanças pessoais, profissionais e institucionais, integrando a unidade educacional e o(a) professor(a). Essa visão implica melhores condições de trabalho, valorização da carreira docente e do *status* profissional. Segundo Guimarães (2004), a profissionalização dos professores da Educação Infantil deve atender à especificidade da criança, ou seja, deve considerar o fundamental da natureza da criança, que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil.

Diante deste contexto, Ramalho (1993) menciona que o professor é cada vez mais responsabilizado pelo poder público, sociedade e pelos resultados do sistema de ensino, assim como é possível inferir que a educação e o conhecimento transformaram-se em campos de grande importância e desafios. Desse modo, tem sido expressivo o crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas que procuram conhecer, com mais profundidade, a natureza do trabalho docente, que tem um valor social muito carregado por marcas negativas, seja devido às questões subjetivas, bem como às questões objetivas, como desvalorização social e profissional que refletem a representação social que se tem sobre esta categoria.

Sob essa perspectiva, Ramalho (2009, p. 19) “considera que o termo profissionalização traz consigo a necessidade de uma revisão dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento da profissão docente”. Desse modo, discutir a profissionalização antes entendida como ofício percebe-se um movimento ideológico na medida em que apresenta o ensino e o saber do professor no sistema educativo que ocupa um papel na política de formação humana.

Nesta perspectiva, vai ficando evidente que a escola necessita acompanhar, de forma crítica, as reformas educacionais. A principal crítica feita aos processos tradicionais de reformulação curricular é a pouca atenção direcionada ao papel dos(as) professores(as) nessas reformas. Para tanto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 19) esclarecem:

A discussão em relação à profissionalização docente é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa. O fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional.

Diante desse contexto, a profissionalização inserida no trabalho de tornar-se professor está incluído numa totalidade com múltiplas determinações objetivas e subjetivas, em que há marcas individuais, entretanto, construídas coletivamente nas relações sociais, como um processo de constituição do ser docente, que agrega tanto a qualificação, a subjetividade, a técnica, a ética e a competência.

Dessa forma, a partir da perspectiva do enfoque da fenomenologia que conserva a essência dos fenômenos o mais próximo possível da sua constituição na realidade humana e social, a reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional.

Conforme nos mostram Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 26):

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

Desse modo, fica evidente que a escola necessita acompanhar, de forma crítica, as reformas educacionais, e, nessas mudanças, seus profissionais têm um papel fundamental a cumprir. Assim, justificam-se as preocupações com a formação de docentes para as novas tarefas e problemas característicos da educação. Assim, entendemos quando se pensa na questão da profissão acompanhada pelo termo profissionalização, que contempla os termos profissionalidade, que abrange a questão de o(a) professor(a) tomar iniciativa e buscar a formação permanente de forma autônoma e profissionalismo que está ligado aos diversos aspectos, como compromisso do(a) docente com o projeto escolar, a ética profissional, em que a superação e o reconhecimento do seu trabalho dependem de várias dimensões da estruturação do ofício da profissão.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 20):

O movimento da profissionalização da docência não só é ideológico, uma vez que está ligado a novas representações da atividade docente, mas também é um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica em mudar um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade docente.

Nesse sentido, o fazer profissional do professor funciona como ferramenta para sua competência. Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao

professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.

Desse modo, Imbernón (2011) aponta que a reflexão do professor deve ser um processo que contribua com seu desenvolvimento profissional e aquisição de conhecimentos, que se configura num processo amplo, complexo, adaptativo e experiencial, uma vez que cada docente tem seu modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe durante sua vida pessoal e profissional, que permite uma nova prática de atuação.

Por outro lado, Ramalho, Nunez e Guauthier (2004, p. 20) esclarecem que a reflexão da prática é insuficiente quando

[...] não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

Diante desse contexto, a prática reflexiva não deve ser solitária do professor, essa ação precisa estar inserida nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas. Segundo Freire (2013, p. 24), “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao seu formado.”

Por outro lado, na perspectiva do professor pesquisador, este é construtor da sua prática, de saberes, quando no contexto singular da sala de aula sob finalidades de pesquisas, na busca de criar situações mediadas por valores e critérios educativos. Os critérios implícitos na prática do docente são elementos essenciais da reflexão da sua atuação. Nesse sentido, os referidos autores justificam:

Nossa visão de professor-pesquisador aproxima-se do profissional que participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor-pesquisador também se profissionaliza na medida em que participa de um coletivo como prática social, que reflete, constrói saberes e competências, caminho para uma autonomia (RAMALHO; NUNEZ; GUAUTHIER, 2004, p. 28).

Segundo Imbernón (2000), o Sistema Educacional sempre situou a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal, de um lado a retórica histórica da importância da formação, de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu. Assim, a formação docente se relaciona com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2011).

Sobre isso, de acordo com Marcelo (2009), o maior desafio da formação de docentes consiste em fazer com que o professor continue aprendendo ao longo de sua carreira, fazendo-o compreender que é preciso engajar na formação.

A esse respeito, Imbernón (2011, p.42) esclarece que a formação deveria dotar

[...] o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas.

Vale ressaltar que se faz necessário, antes de tudo, que o professor se envolva com a sua formação, compreendendo que é preciso manter uma relação mútua entre as experiências anteriores e as experiências do processo formativo. Segundo Nóvoa (1995, p.25), a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal que implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, uma identidade profissional. Assim, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor, requer o desejo de formar-se.

Nessa direção, Imbernón (2011) nos mostra que a formação do professor se baseia nas práticas educativas, intervenções e situações oriundas do processo de ensino e aprendizagem concretizado em sala de aula. Para Nóvoa (1992), as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A respeito da dimensão organizacional do desenvolvimento profissional, Nóvoa (1992) esclarece que o desenvolvimento profissional e pessoal do professor está diretamente relacionado com o desenvolvimento da instituição escolar. A formação o incentiva a partir do

momento em que se investe na autonomia contextualizada da profissão. Assim, cabe à formação de profissionais reflexivos e responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional e que participem na implementação das políticas educativas, ou seja, compreende-se aqui o professor como autor e produtor da sua profissão.

Para Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional não se restringe à formação, contudo, consideramos esta como uma das dimensões relevantes daquele, sendo que é preciso incluir também a prática docente como fator importante. Abordar a formação como constituinte do desenvolvimento profissional é assumir a especificidade da profissão docente e a necessidade de um espaço próprio para a sua realização. O conhecimento profissional se consolida no decorrer da prática e se apoia na análise, na reflexão e na intervenção em situações concretas de ensino e aprendizagem. Então, o professor, em desenvolvimento profissional, passa por fases, cada uma com suas características próprias, e que exigem dos professores uma conscientização da necessidade de formação permanente para não caírem na rotina e perderem a profissionalidade da docência.

Ainda a esse respeito, o referido autor esclarece:

[...] a formação admite função que ultrapassa a atualização didática, pedagógica e científica, transformando-se em alternativa de criação de espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p.19).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no parágrafo primeiro do artigo 57 da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, e Parecer nº 7/2010: § 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade, e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 2010).

Vale lembrar que a legislação está voltada para a formação básica do professor, porém o presente artigo ocupar-se-á da formação na sua dimensão global. É certo que o profissional, para exercer o papel de professor, deverá, de acordo com a legislação vigente no Brasil, se capacitar para exercer suas atividades de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Além disso, manter-se constantemente atualizado e dispor de tempo destinado ao planejamento pedagógico.

A capacitação para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação, tanto para a vida pessoal como profissional. Mais que isso, conforme estudos de Libâneo (2001, p.13):

[...] Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive é participar do processo construtivo da sociedade na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Desse modo, o investimento na formação torna-se ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalização e para a ressignificação de sua prática. Assim, o processo de formação do professor é crescente: como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os estudantes e demais atores que formam a comunidade escolar.

Nóvoa (1992) aponta que a formação docente tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo. Além disso, que o trabalho possibilite espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Por outro lado, Sacristán (1998) ilustra ao afirmar que discutir sobre a formação do professor é discutir como manter o domínio e a qualidade do conhecimento e das técnicas que envolvem a profissão docente, a competência e a eficácia profissional.

Para Sacristán (1991), o termo profissionalização diz respeito ao que é específico no trabalho docente, de modo a compreendê-la como uma construção social nos diversos contextos institucionais e culturais. O conceito de profissionalização docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social do conhecimento contextualizado.

Para Nóvoa (1995), os aspectos que desenham a construção de uma identidade docente e de uma profissionalidade, são: o reconhecimento do contexto da educação, os saberes docentes, o processo de ensino-aprendizagem, o currículo e a Pedagogia. Sendo assim, produzir a vida do professor em sua esfera profissional é respeitar o docente como pessoa, que se relaciona com outras pessoas, e dessa relação nascem as experiências. Por esse motivo, o autor propõe olhar a formação docente a partir da constituição de uma nova cultura

profissional dos professores que passem pela produção de saberes e de valores, de modo que a construção da identidade docente aconteça como um exercício autônomo da profissão.

Diante dessa compreensão, assim como Nóvoa (1995), entende-se que as especificidades do tornar-se professor dizem respeito aos saberes iniciais, aos conhecimentos e espaços de aprendizagem da docência, bem como a identificação com a profissão, as concepções e sentimentos sobre a docência e ao cotidiano do trabalho docente. A esse respeito, Tardif (2008) nos mostra que a questão de tornar-se e ser professor baseia-se no pressuposto de que a prática docente não se resume apenas a um espaço de aplicação de saberes e conhecimentos, mas compreende que essa prática é também um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional, pois os professores são sujeitos do conhecimento em constante busca por formas de atuação.

Segundo Nóvoa (1995), o desenvolvimento da profissão docente pode ser dividido em três grandes dimensões: a pessoal, que está ligada à vida do professor para além da profissão; a profissional, vinculada à profissionalidade e sua constituição, e a organizacional, referente à escola, ao locus de trabalho do docente.

Nessa direção, o trabalho docente na perspectiva da profissionalização implica compreender os docentes como atores sociais que, agindo num espaço institucional, constroem, nessa atividade, sua vida e sua profissão. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalidade diz respeito a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo. São dimensões complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social e profissional.

A discussão em relação à profissionalização docente é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa. O fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004 p. 19)

Nesse sentido, o profissionalismo, a profissionalização se remete à docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua atuação, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente, a organização escolar, em que os docentes exercem e aprendem a profissão em pleno exercício profissional, num movimento que envolve o trabalho docente, as formas de viver e praticar a docência individual e coletivamente no contexto educacional.

Nesse sentido, a constituição da profissionalidade docente no contexto da educação infantil perpassa pela formação inicial e continuada em que alguns conceitos são centrais para a atuação profissional docente por embasarem alternativas curriculares e práticas pedagógicas, sendo necessário o acesso aos conhecimentos teóricos principalmente em relação a concepção de infância, linguagem, desenvolvimento infantil, letramento, dentre outros temas.

Segundo Larrosa (2011), um importante desafio para a educação das crianças e para a formação dos professores, trata-se de compreender a formação como prática social e culturais constituídas historicamente e reinvenção de ações e práticas. Ou seja, no campo das ações subjetivas, a partir das referências sociais, ações-palavras do outro, o desafio é viver o processo de constituição das próprias referências; no campo da didática e prática de ensino na relação com a formação de professores trata-se de analisar os modelos pedagógicos construídos historicamente.

Nesse sentido, é importante ressaltar que tanto a concepção de formação docente como a concepção de prática pedagógica com as crianças fundamentam-se numa visão de prática social, discursiva, produzindo subjetividade, caminho de construção de sentidos dos sujeitos sobre eles mesmos e sobre o mundo.

A progressiva democratização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental gerou a inclusão das crianças de 6 anos na escolaridade obrigatória. “[...] Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida” (KRAMER, 2006, p. 804).

A partir do exposto, em relação à inclusão da criança de 6 anos de idade no 1º ano, os professores têm o papel de assegurar para ela leitura, escrita, produção de textos com sentido, expressando ideias, sentimentos e desejos, e tenham espaços e condições concretas para fazê-lo. “[...] Aliás, do meu ponto de vista, educação infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2006, p. 810).

Nessa direção, levando em consideração o processo de transição da criança, que geralmente se muda para outro prédio com estrutura e espaços bem diferenciados do que vivenciou antes, exigindo do professor pensar a escola como instância de formação cultural para os sujeitos sociais de cultura e história, bem como atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento pelas crianças, com o direito de brincar, criar, aprender e se desenvolver de forma integral.

A atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando a ampliação de suas capacidades cognitivas e a formação de sua personalidade global. Essa formação de ações mentais, ou de novos usos de uma ação mental, requer, por parte dos alunos, uma atividade reflexiva e, da parte dos professores, a mediação didática. (LIBÂNEO, 2018, p.32).

Trata-se, fundamentalmente, segundo o autor, de focalizar a relação entre conhecer e atuar. Tais aspectos dão uma base para identificar o foco da teoria e da prática, por meio de uma mediação necessária, ou seja, a relação entre conhecimento e práxis, que se apresenta como solução adequada. Franco (2009, p. 13) menciona: “Considero que os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente é a expressão do saber pedagógico.”

A relação com o saber pedagógico será a de um sujeito com todo seu mundo social/cultural e os significados que essa relação foi construindo em sua subjetividade, em seu estar no mundo, em suas possibilidades de significar esse mundo, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores modificam, compõem as condições de sua prática. Como afirma Pimenta (2019, p.8), “educar responsabilmente é convencer-se da necessidade da realização da humanidade de cada um pela construção da humanidade de todos.”

Nesse sentido, o trabalho do(a) professor(a) tem como base seu saber, seus valores validados por sua experiência, participação no projeto pedagógico e seu compromisso profissional. Além da dimensão relacional em que seu trabalho se apoia teórica e politicamente.

Temos, ainda, o estudo sobre a formação inicial para a profissão docente.

[...] As instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que está se desenvolve. (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

A colocação de Imbernón, traduz bem a situação existente diante da qualidade da formação oferecida aos docentes, a constituição de sua profissionalidade e as condições de sua profissionalização, no que se refere a um processo formativo fragmentado em disciplinas estanques, sem interlocuções transversais.

No contexto atual, diante da crescente demanda por inovações pedagógicas na Educação em todos os níveis de ensino, especialmente na Educação Infantil, a profissionalização docente tem como base os conhecimentos relacionados à concepção de

criança/infância, a legislação, o currículo e a didática que vislumbre o desenvolvimento integral da criança nessa etapa da educação, buscando-se corresponder a essa expectativa da sociedade contemporânea. Orientada por diretrizes que buscam a valorização docente, vem desenvolvendo ações que buscam investir nos(as) professores(as), propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica.

Diante desse contexto, os saberes necessitam ser provenientes de construções do sujeito a partir dos conteúdos disponibilizados na sua experiência pessoal, acadêmica e profissional, propondo-se que a identidade docente tenha como eixo uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais numa relação indissociável. Essa perspectiva é colocada para os cursos de formação de professor(a). No entanto, observa-se, na luz de diversos pesquisadores da formação profissional docente, um processo formativo que não evidencia os saberes necessários para a atuação docente, nem a concretização dessa relação teoria/prática.

Diane desse panorama, numa perspectiva reflexiva e sistematizada para a análise dos dados coletados no campo empírico dessa pesquisa, conforme o capítulo quatro que segue, utilizamos a análise de conteúdo que consistiu em uma estruturação e organização dos dados a partir da elaboração de categorias e subcategorias, com base nas entrevistas das docentes da Educação Infantil do CREI e da escola pesquisada.

4 A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO EM CREIs E ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB

Neste capítulo, nos deteremos na caracterização do campo empírico da pesquisa, bem como as análises das percepções docentes acerca da construção da profissionalização na Educação Infantil em CREIs e escolas do município de João Pessoa. As análises realizadas à luz das categorias analíticas: *profissionalização docente*, *identidade docente*, *formação docente*, e as categorias empíricas. *Profissão docente*, *profissionalidade docente* e *profissionalização docente*.

Segundo Bicudo (2011), compreendendo-se a percepção docente com base nas contribuições da fenomenologia à educação, não se assume uma definição prévia do que será observado na percepção, mas fica-se atento ao que se mostra. A esse respeito, Moreira (2002, p. 99) propõe: “a fenomenologia deve estudar os fenômenos tanto no sentido do que aparece, como na forma em que aparecem”. Para tratamento das informações coletadas, seguimos as orientações de Bardin (1977, p. 9), que “[...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.” Ainda a esse respeito, Bardin (1977, p. 9) aponta que a análise de conteúdo “[...] absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem.” Assim, procuramos responder às questões desafiadoras desta pesquisa, que foram: como se dá a profissionalização na atuação docente da Educação Infantil em um CREI e uma escola na PMJP-PB? Como se constitui a profissionalidade de professores na Educação Infantil? Por fim, procuramos saber em que medida a experiência de docentes da Educação Infantil é considerada, por eles, um elemento construtor da profissionalização.

Nesse sentido, de acordo com as entrevistas realizadas com as docentes da Educação Infantil, do CREI e da escola pesquisada, os dados foram organizados em três polos, conforme categoria empírica, a saber: 1. profissão docente, 2. profissionalidade docente, 3. profissionalização docente, e se apresentará e discutirá cada um deles, conforme o campo empírico desta investigação.

4.1 CARACTERIZANDO O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Caracterizando o campo empírico da pesquisa com base na análise de conteúdo por meio da análise categorial, que desmembra o texto em categorias e desvenda o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, buscamos primeiramente compreender o lugar do(a)

professor(a) da Educação Infantil do município de João Pessoa, que está garantido nos 90 CREIs e nas 59 escolas que atendem essa etapa da educação.

Nessa direção, a exploração do material, o tratamento dos resultados: a partir da inferência, da interpretação e de uma pré-análise, revisando o referencial teórico, selecionamos os dados a serem analisados, conforme as técnicas de coletas de dados: as observações e entrevistas individuais com questões semiestruturadas, em que priorizamos a análise do material obtido nas entrevistas individuais.

Diante desse cenário, os sujeitos participantes desta pesquisa são as professoras que atuam em um CREI, que, considerando o anonimato da instituição, denominamos de CREI AMOR, bem como em uma escola que designamos, pelo mesmo motivo, de ESCOLA ESPERANÇA. A opção em participar da investigação teve como base o interesse expresso das docentes, que voluntariamente aceitaram fazer parte da pesquisa. Após a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), iniciamos as observações e entrevista, conforme combinado com os sujeitos da investigação.

Diante deste panorama, O CREI AMOR fundado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa- PMJP está localizado na Zona Sul da capital. Inicialmente, foi idealizado com o intuito de atender, conforme sua estrutura, cerca de 160 crianças, com idade mínima de seis meses e máxima permitida de cinco anos. Atualmente, atende 418 crianças matriculadas divididas nas turmas: B1, B2 e Maternal I (estas turmas na unidade sede).

Esse CREI funciona em tempo integral e atende à faixa etária de Creche e Pré-escola, com 14 turmas de creche e 03 turmas de Pré-escola. Já a escola com Educação Infantil acolhe as crianças em período parcial, sendo duas turmas de pré-escola no turno da manhã e duas turmas à tarde. Essa unidade caracteriza-se de maior porte, em relação à estrutura, recursos humanos e materiais, enquanto a escola é considerada de porte médio em comparação com as demais escolas, possui 04 turmas com Educação Infantil e 14 com Ensino Fundamental.

São instituições públicas municipais educacionais, localizadas na Zona Sul de João Pessoa, região mais populosa do município. O CREI foi classificado como tipo B do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, construído em alvenaria, com capacidade de atendimento de até 224 crianças, com 991,05 m² de área e terreno de 40x70 m. Esse CREI conta com áreas destinadas aos cuidados pessoais com as crianças, bem como espaços educativos, recreativos e ambientes administrativos. Desse modo, seu projeto arquitetônico contempla: sala de diretoria, secretaria, sala dos professores, almoxarifado, recepção, além de oito salas de aula climatizadas, banheiros, sala de leitura e de informática, pátio coberto e descoberto, cozinha, dispensa, copa, caixa d'água, lactário, lavanderia e estacionamento (BRASIL, 2007).

Devido ao acréscimo na demanda de matrículas nessa unidade, ultrapassando o limite da capacidade do prédio, a SEDEC providenciou um local anexo (ocupação de áreas ociosas de uma Escola Estadual), próximo da unidade para atender esse quantitativo de crianças, ficando no espaço do anexo as turmas: Maternal 1, Maternal II e Pré 1. A unidade anexa ainda está em processo de estrutura física, no entanto, as crianças estão vinculadas à unidade sede neste período de pandemia, remotamente, funcionando em tempo integral, das 7 horas às 17 horas. Desse modo, a SEDEC justifica:

[...] a garantia do acesso à educação é direito constitucional, sendo a matrícula o mecanismo que assegura a entrada do/a aluno/a no sistema educacional. O ato da matrícula supõe planejamento e organização por parte da rede de ensino, das Escolas e dos Centros de Referência em Educação Infantil – CREI's. Exige, também, capacidade de mobilização dos/as gestores/as e suas equipes no âmbito da comunidade (JOÃO PESSOA, 2021, p. 4).

Classificado no tipo B, o CREI conta com um espaço de 2.800 metros quadrados. Sua infraestrutura conta com *playground*, oito salas de aula climatizadas, uma sala de informática, uma sala de recurso multifuncional (atendimento especializado), pátio coberto, pátio descoberto, recepção, secretaria, diretoria, sala dos professores, um almoxarifado, 04 banheiros, sendo 02 femininos e 02 masculinos (para funcionários), 02 banheiros com capacidade para 05 crianças (1 feminino e 1 masculino), 02 banheiros adaptados (1 feminino e 1 masculino), cozinha, despensa, copa, caixa d'água, um lactário, sala do servidor, sala elétrica, sala de multiuso, lavanderia e estacionamento.

As famílias atendidas nessas unidades residem nas proximidades. Na sua maioria, são de baixa renda e têm como renda familiar o Bolsa Família. Assim, pensar na comunidade no entorno do CREI e da escola quando se pensa em formação docente pode levar a uma alternativa para tentar resolver em parte a problemática de exclusão social de uma pequena parcela.

Segundo a SEDEC, em relação às turmas durante o ano letivo de 2020, esse CREI funcionava, em sua maioria, com Pré-escola, havendo, no ano de 2021, uma mudança na procura por vaga nessa unidade, em que um considerado número de famílias solicitou matrículas para o atendimento na faixa-etária de creche, conforme o Quadro 04 – Organização das turmas do CREI sede, que segue:

Quadro 4 – Organização das turmas do CREI sede

CREI AMOR – ANO LETIVO 2021			
TURMA	FAIXA-ETÁRIA	PROFESSORA/MONITORA BERÇARISTA	Nº DE CRIANÇAS
Berçário I A	6 meses a 11 meses	01 prof^a e 03 berçaristas	18
Berçário I B	6 meses a 11 meses	01 prof^a e 03 berçaristas	19
Berçário II A	1 ano a 1 e 11 meses	01 prof^a e 03 berçaristas	24
Berçário II B	1 ano a 1 e 11 meses	01 prof^a e 03 berçaristas	24
Berçário II C	1 ano a 1 e 11 meses	01 prof.^a e 03 berçaristas	24
Berçário II D	1 ano a 1 e 11 meses	01 prof^a e 03 berçaristas	24
Maternal I A	2 anos	01 prof^a e 01 monitora	27
Maternal I B	2 anos	01 prof^a e 01 monitora	27
Maternal I C	2 anos	01 prof^a e 01 monitora	27
		TOTAL	214

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

De acordo com o Quadro 4, demonstrativo das turmas do CREI sede acima, ultrapassou o limite máximo geral. Consequentemente, as turmas também excederam o quantitativo determinado pela Diretriz Pedagógica da SEDEC, o que poderá ser um fator que reflete na qualidade do atendimento. Segundo o Departamento de Educação Infantil, este ano de 2021 extremamente atípico causado pela pandemia da COVID 19 favoreceu a oportunidade de planejamento para encontrar soluções, e atender da melhor forma o alto número de vagas solicitadas pelas famílias, que foi a criação de anexos para acolher a demanda de matrículas (JOÃO PESSOA, 2021).

De acordo com o Quadro 5, demonstrativo das turmas do CREI anexo, que segue abaixo, ultrapassou-se o limite máximo geral. Consequentemente, as turmas também excederam o quantitativo determinado pela Diretriz Pedagógica da SEDEC, o que poderá repercutir na qualidade do processo de desenvolvimento da criança, bem como exige organização do espaço anexo, que nem de longe ficará sequer parecido com o espaço do CREI sede, que foi construído para atender a essa faixa etária de crianças. No entanto, considerando as contribuições da fenomenologia à educação, Bicudo (2011) ressalta que assumir na educação uma atitude fenomenológica significa compreender o educar como um projeto que se atualiza em ações e programações na temporalidade e na espacialidade.

Quadro 5 – Organização das turmas do CREI anexo

CREI AMOR– ANO LETIVO 2021			
TURMA	FAIXA-ETÁRIA	PROFESSORA/MONITORA BERÇARISTA	Nº DE CRIANÇAS
Maternal I D	2 anos	01 profª e 03 berçaristas	25
Maternal II A	3 anos	01 profª e 03 berçaristas	25
Maternal II B	3 anos	01 profª e 03 berçaristas	25
Maternal II C	3 anos	01 profª e 03 berçaristas	25
Maternal II D	3 anos	01 profª e 03 berçaristas	24
PRÉ I A	4 anos	01 profª e 01 monitora	25
PRÉ I B	4 anos	01 profª e 01 monitora	25
PRÉ I C	4 anos	01 profª e 01 monitora	26
		TOTAL	190

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Diante desse contexto, CREIs e escolas de educação infantil têm, na organização dos ambientes, uma parte importante de sua proposta pedagógica. Traduzem as concepções de criança/infância, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do docente que atua nesse cenário. É importante expandir o acesso à educação infantil, mas, sobretudo, com qualidade. Nesse sentido, será necessário ampliar e melhorar a estrutura física e material das Escolas e CREIs. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI, apontam:

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

Quanto à Escola ESPERANÇA, tem capacidade para atender 350 estudantes em tempo parcial. Sua infraestrutura possui: nove salas de aulas, biblioteca, direção, sala de professores, secretaria, sala dos técnicos, sala de multimídia, Sala de Recurso Multifuncional (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), dois banheiros para funcionários, masculino e feminino, dois banheiros para estudantes, masculino e feminino, um banheiro para cadeirante e lazer coberto.

No decorrer dos anos, esta unidade foi ampliada e recebeu mais quatro salas, que abrigaram um quarto ano, uma sala de multimídia, uma biblioteca e uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM), ampliando seu atendimento em torno de 500 estudantes em tempo parcial. As famílias atendidas, na sua maioria, pertencem às classes C e D e residem nas localidades próximas à escola, em residências próprias e/ou financiadas. Quanto ao quantitativo de crianças matriculadas por turmas, não está dentro das normas, pois excedeu o quantitativo determinado pela Diretriz da SEDEC.

Atualmente, a escola atende um total de 110 crianças na Educação Infantil em tempo parcial, sendo quatro turmas de educação infantil, com três docentes, pois uma delas atua em duas turmas, no PRÉ I no turno manhã e PRÉ II no turno da tarde. No Ensino Fundamental, estão matriculadas 385 crianças, sendo quatro turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano, três turmas de terceiro ano e quatro turmas de quarto ano. Totalizando 495 matrículas, conforme o Quadro 3, demonstrativo referente à organização das turmas com Educação Infantil na referida escola, que se segue:

Quadro 6 – Organização das turmas da Escola com Educação Infantil

ESCOLA ESPERANÇA– ANO LETIVO 2021				
TURMAS	TURNO	FAIXA-ETÁRIA	PROFESSORAS	Nº DE CRIANÇAS
PRÉ I	Manhã	4 anos	01	28
PRÉ II	Manhã	5 anos	01	27
PRÉ II	Tarde	5 anos	01	27
PRÉ II	Tarde	5 anos	01	28
TOTAL				110

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Vale registrar que as pesquisas referentes à Educação Infantil no município de João Pessoa apontam para suas mudanças no sentido das transferências de pastas e aumento considerado de matrículas, bem como a falta de concurso para ingresso nessa etapa da

educação, assim como a passagem de uma prática assistencialista para as práticas pedagógicas insignificantes e arcaicas, com base em copiar, repetir e cobrir pontilhados.

Diante desse panorama, com base no enfoque fenomenológico, buscamos compreender a percepção docente acerca da profissionalização na atuação docente da Educação Infantil. Assim, durante a pesquisa de campo, realizamos uma entrevista semiestruturada com as professoras da rede pública municipal de ensino, sendo cinco que atuam na educação infantil no CREI AMOR e três, na ESCOLA ESPERANÇA, alcançando um total de 08 participantes. O instrumento de entrevista, conforme encontra-se em (ANEXO), configura-se como um roteiro de entrevista semiestruturada, que tem como opcional o campo do nome do sujeito entrevistado.

Esse instrumento de pesquisa traz, em relação à faixa de idade, duas opções, sendo entre 20 e 50 anos e maior que 50 anos de idade. Traz também, no campo da formação acadêmica, a Graduação e Pós-Graduação, com espaço para o nome da IES e ano de conclusão de curso, bem como o tempo em que atua no magistério na Educação Infantil, assim como nove questões referentes à profissionalização docente, que foram desenvolvidas de forma presencial, abordando questões de caracterização do grupo de professoras, no que se refere à faixa de idade, formação acadêmica e experiência na profissão.

Nessa direção, as entrevistas foram sendo realizadas durante uma manhã no CREI, com cinco docentes, bem como em outro dia na escola no mesmo turno, com três professoras, tendo sido de 20 minutos a duração para cada participante, conforme combinado com os sujeitos da investigação. Foram 12 visitas às unidades, sendo seis em cada uma. Nesse momento, observavam-se as experiências pedagógicas desenvolvidas pelas crianças e docentes nos ambientes do CREI e da escola; a formação permanente dos(as) professores(as), bem como o planejamento pedagógico.

Diante desse panorama, após a extração dos dados, partimos para o processo de análise. No que se refere à teoria e às informações coletadas, adotamos as orientações de Bardin (1977) acerca da análise de conteúdo:

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, optamos pela modalidade da análise categorial, que “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos [...] entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz” (BARDIN, 1977, p. 153).

Segundo Bardin (1977, p. 95), as análises poderão ser realizadas em três fases que são “[...] organizadas em torno de três eixos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. Desse modo, realizamos a pré-análise. Com a revisão do aporte teórico utilizado, selecionamos os dados coletados na entrevista semiestruturada.

Nesse sentido, no momento inicial de análise, examinamos as respostas das docentes entrevistadas para definir as características do fenômeno como indicado por Bardin (1977) e as vivências das professoras com a profissionalização na atuação docente da Educação Infantil, a partir da leitura para achar respostas às questões norteadoras, em função das teorias analisadas durante esse estudo.

No segundo momento, realizamos a segunda etapa da análise, com a exploração do material obtido na investigação. A princípio, buscamos traçar o perfil dos sujeitos e, posteriormente, apresentamos questões que abordaram sobre o objeto desta pesquisa: a profissionalização docente na educação infantil. Ao término da pré-análise, seguimos para a fase da exploração do material. Fizemos a codificação, transformando os dados brutos das entrevistas em unidades de registros, agrupando a presença ou ausência de palavras e/ou frases e colocando-as em quadros e tabelas.

Nessa direção, destacamos os temas que definem a essência do fenômeno estudado, a percepção docente acerca da profissionalização na Educação Infantil. Após fazermos a descrição e agrupamento dos temas, fizemos a análise dos dados que emergiram das entrevistas. A partir dessa análise, foram identificados temas centrais nos quais são destacados os elementos relacionados às percepções das docentes no contexto da profissionalização.

Assim, a análise incidiu de três temas que emergiram do referencial teórico e do conteúdo das entrevistas. As temáticas de análise que adotamos foram utilizadas para agrupar os elementos relativos às questões centrais pertinentes à problemática da pesquisa, destacando: 1. A Construção da Identidade Docente na Educação Infantil 2. Formação Docente 3. A Profissionalização docente. Depois fizemos a categorização, com a organização e classificação das entrevistas em um conjunto de unidades de registros por meio das

categorias empíricas: profissão docente, profissionalidade docente e profissionalização docente.

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas de forma individual com as docentes, com o intuito de melhor compreendermos a profissionalização na atuação docente da Educação Infantil, assim como a percepção docente acerca da profissionalização e suas inter-relações com a atuação, buscando analisar o sentido que emerge da descrição das experiências vivenciadas pelas professoras no contexto da construção da profissionalização.

Utilizou-se uma entrevista com perguntas abertas que foram gravadas em um gravador de áudio. A seguir, as falas das entrevistadas foram transcritas num diário de campo, visando garantir a integridade da pesquisa. Desse modo, a entrevista ocorreu em um ambiente adequado, de confiança das entrevistadas, evitando-se elementos prejudiciais ao andamento da conversa, como barulhos, telefonemas ou outras conversas.

Nesse contexto, parte dos(as) docentes que atuam na Educação Infantil são prestadores(as) de serviços contratados(as) pela Prefeitura para exercer o cargo, cuja formação nem sempre é compatível para atuar nessa etapa da educação, porém a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), definiu que a educação e o cuidado para crianças de zero a cinco anos deveriam ser oferecidos em creches e pré-escolas por professores com formação superior em educação.

Por outro lado, uma parcela dos sujeitos da pesquisa não possui vínculo efetivo, apesar do considerado tempo de experiência na profissão docente, em sua maioria na Educação Infantil, no município de João Pessoa. Esse cenário poderia ser diferente, com um número maior de docentes concursados, considerando os concursos, especialmente de 2014 a 2019, embora não específicos para a Educação Infantil, tendo em vista que esse município nunca realizou um concurso público para essa etapa da educação.

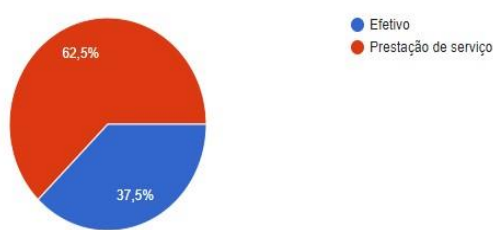
Em relação às análises, foram realizadas em três fases organizadas em torno de três eixos: primeiramente, a exploração do material, depois a inferência e, por último, a interpretação. Desse modo, realizamos a pré-análise, com a revisão do aporte teórico utilizado e selecionamos os dados coletados na entrevista semiestruturada.

Diante do exposto, percebemos que existem muitos aspectos que atravessam a questão da discussão sobre profissionalização e profissionalidade, não consistindo apenas em saberes e conhecimentos específicos, nem os cursos de formação inicial ou continuada, que os(as) constituem professores(as). O trabalho docente precisa ser incorporado e encarado como uma profissão como tal pelos municípios, visto que há muito tempo está exposto na LDB, que coloca isso como uma prioridade. É muito curioso ainda encontrarmos essa realidade no âmbito dos

municípios, especialmente no âmbito da Educação Infantil, com uma limitação no que se refere a essa dimensão das condições efetivas de trabalho, sobretudo no setor público, levando-se em consideração o fato de o profissional ser concursado, necessitando de condições para o desenvolvimento do seu trabalho.

Nesse sentido, ao ser indagadas sobre o seu vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de João Pessoa, as docentes destacaram que prestaram concurso para o Ensino Fundamental por não haver um concurso específico para a Educação Infantil. Assim, das oitos professoras entrevistadas mais da metade formam o quadro de servidores que atuam com prestação de serviço, em decorrência desse fato, que se contrapõe à legislação da educação brasileira, conforme gráfico representativo de vínculo empregatício da Figura 2 abaixo:

Gráfico 1 – Representativo de vínculo empregatício



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

O gráfico representativo de vínculo empregatício nos mostra a ausência de concurso público na área da educação voltado para essa etapa. Desse modo, o quadro funcional das docentes que atuam na Educação Infantil representa, apresentar hoje uma quantidade grande de docentes contratadas na cor vermelha, mais da metade das professoras com prestação de serviço, em detrimento da cor azul, que nos mostra a porcentagem das docentes que possuem cargo efetivo.

Esse contexto torna-se muito curioso, tendo em vista que uma das dimensões que profissionaliza esse professor é exatamente a possibilidade e o direito que ele deveria ter de poder exercer sua profissão nas condições que se requer para um(a) professor(a) profissionalizado(a), que seria concursado(a), e não na perspectiva, muitas vezes, do bico, pois os contratos geralmente servem como moeda de troca para os políticos, o que retira do(a) professor(a) a autonomia, uma perspectiva de inserção crítica no âmbito da sua profissão, profissionalidade, profissionalização, colocando-os(as) em condições vulneráveis de trabalho, devido ao processo difícil, em que não se sabe se será mantido(a) ou não no cargo. Isso é muito comum, especialmente no contexto dessa etapa da educação, talvez pelo fato de as políticas

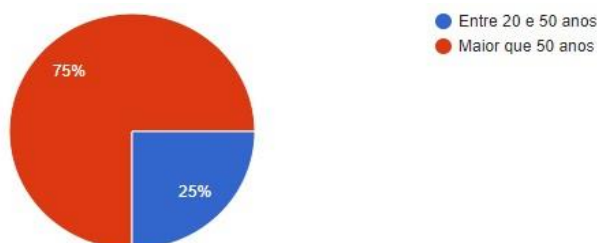
educacionais municipais não terem incorporado ainda diretamente que a Educação Infantil não é mais do âmbito só da assistência, do atendimento meramente social do cuidar, mas do âmbito da educação, e como tal necessita de profissionais profissionalizados em condições efetivas de trabalho para poder desenvolver sua profissão.

A esse respeito Kramer (2006, p.809) esclarece que alguns desafios são presentes nessa etapa da educação, como:

[...] o ingresso nas redes municipais se dá, comumente, como professor do Ensino Fundamental, sendo poucos os concursos específicos para professores de educação infantil. De competência dos municípios, tal situação provavelmente sofrerá mudanças nos próximos anos.

Outro fato que nos chamou atenção, em relação aos sujeitos da pesquisa, tem como base a idade das docentes entrevistadas, em que observamos que nenhuma possui idade inferior a 20 anos, que a maioria apresenta faixa de idade acima de 50 anos, bem como um número considerado de docentes tem faixa etária entre 20 e 50 anos, conforme gráfico demonstrativo no Gráfico 2, que se segue:

Gráfico 2 – Representativo de porcentagem por faixa de idade



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

Diante dessa amostra da pesquisa, indagamos as docentes entrevistadas em relação ao fato de estarem nessa faixa de idade na Educação Infantil, tivemos como resposta que, devido a complicações na saúde, não poderiam atuar a contento em outro segmento de ensino. Por outro lado, essa etapa da educação tem um currículo baseado nas interações e brincadeiras, os campos de experiências e os direitos de aprendizagem, exigindo do docente um preparo físico e psicológico para atuar na docência com as crianças pequenas.

Segundo Zabala (2014), geralmente, um profissional consegue melhorar mediante conhecimento e experiência, bem como um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste

em ser cada vez mais competente em seu ofício. Em qualquer profissão, algumas coisas ficam muito bem feitas, outras são satisfatórias, e algumas, certamente, podem ser melhoradas.

Provavelmente, a melhoria da atividade profissional passa pela análise da nossa atuação. Nós professores, dispomos de referenciais teóricos validados na prática, que nos ajudam no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, para compreender os processos de constituição da criança/infância, e as práticas educativas nessa etapa da educação, poderemos nos reportar às contribuições teóricas da Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Sociologia e da Antropologia, que concebem a criança como sujeito social. Para tanto,

[...] são necessários estudos sobre a institucionalização da infância e suas consequências; concepções teóricas da infância (é preciso consolidar as contribuições da sociologia da infância, da antropologia e os estudos culturais sobre as crianças e as culturas infantis); especificidades da creche e do trabalho com bebês. (KRAMER, 2006, p.804).

Nesse sentido, quanto ao processo formativo dos docentes que atuam na Educação Infantil, no município de João Pessoa, no ano de 2020, foram desenvolvidas ações esporádicas, consideradas como formação continuada, que se efetivou num acompanhamento pedagógico sob o modelo do trabalho educacional desenvolvido em outro município (Município de Sobral - CE), que foge totalmente da ideia da educação da criança baseada em seu contexto.

Desde 2020, a educação pública municipal de João Pessoa tem apresentado significativas mudanças, no que se refere ao atendimento na educação infantil, mas há ainda uma demanda crescente e inúmeros desafios para a melhoria da qualidade da educação. De acordo com o plano do governo municipal no ano de 2021, estrutura-se um projeto de formação com vistas na profissionalização docente.

Assim, apontamos o resultado das questões da entrevista semiestruturada, com base em questionamentos sobre formação acadêmica e tempo de experiência na profissão, tais como: Há quanto tempo exerce o magistério na Educação Infantil? O que um(a) professor(a) da Educação Infantil deve saber no momento do ingresso na carreira do magistério? Como sua formação inicial atendeu às expectativas da profissão docente? Como a formação continuada repercute no processo de ensino-aprendizagem?

Para preservar a identidade das docentes que optaram voluntariamente em participar desta pesquisa, estabelecemos o anonimato e definimos critérios para sua identificação. Assim, para as professoras, foram definidas a letra **D**, que corresponde à inicial do nome

docente, e o respectivo número de entrevista elencado de **1 a 8**, bem como a Graduação, Pós-Graduação, Instituição de Ensino Superior – IES, ano de conclusão do curso e tempo de experiência na profissão docente. Desse modo, o seguinte quadro tem como base a formação e a experiência dos sujeitos da pesquisa e questionou sobre a formação docente para atuar na Educação Infantil, conforme pode ser observado no Quadro demonstrativo 7, que segue:

Quadro 7 – Formação e Experiência dos sujeitos da pesquisa

DOCENTE	GRADUAÇÃO	IES	ANO CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	IES	EXP. NA EDUCAÇÃO INFANTIL
D1	Pedagogia	UVA	2014	Psicopedagogia	IESP	5 anos
D2	Direito	UFPB	2017	Ed. Infantil	UNINTER	13 anos
D3	Pedagogia	IESP	2004	Psicopedagogia	IESP	5 anos
D4	Pedagogia	UNIPÊ	1988	Não tem	Não tem	20 anos
D5	Ciências Sociais e Pedagogia	UFPB	2007 e 2014	Psicopedagogia	ISESJT	17 anos
D6	Licenciatura em Química	UFPB	2006	Mestrado em Química	UFPB	3 anos
D7	Magistério	Escola Normal Patos PB	1989	Não tem	Não tem	32 anos
D8	Pedagogia	F. N. Sr ^a de Lourdes	2014	Não tem	Não tem	14 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Felizmente, o fato da formação docente para atuar na Educação Infantil vem se ampliando, apesar evidentemente no contexto dessa pesquisa ainda mostrar um número muito grande de professoras profissionalizadas porque são formadas para o exercício da docência, mas que muitas vezes não são especializadas para atuar com a criança de zero a cinco anos de idade, apesar de uma das dimensões que profissionaliza esse professor ser exatamente a formação adequada para poder exercer sua profissão nas condições que se requer para um professor(a) profissionalizado(a).

De acordo com o Quadro 7 demonstrado acima, observamos a formação e tempo de experiência das professoras, que atuam na Educação Infantil, no município de João Pessoa. Verificamos também que, das oito docentes entrevistadas, apenas três não possuem formação em Pedagogia: D2 (Direito); D5 (Licenciatura em Química) e D7 (Magistério), bem como somente três se graduaram na Universidade Federal da Paraíba (UFPB): D2, D5 e D6, as demais cursaram a Graduação e Pós-graduação em diferentes IES: D1, D3, D4, D7 e D8, sendo que três não têm Pós-Graduação: D4, D7 e D8.

Quanto aos anos de conclusão, são bastante remotos, em relação ao tempo que atuam nessa etapa da educação, considerando que a docente D6 (Licenciatura em Química) tem menos tempo de experiência, apenas 3 anos; já a mais experiente D7 (Magistério) possui 32 anos, ultrapassando a faixa de aposentadoria por tempo de contribuição na profissão docente. Desse quantitativo, cinco professoras D2 (Direito), D4 (Pedagogia), D5 Ciências Sociais e Pedagogia, D7 (Magistério) e D8 (Pedagogia) têm mais de 10 anos de experiência, mas as três restantes: D1(Pedagogia), D3(Pedagogia) e D6 (Licenciatura em Química) possuem 3 anos ou mais de experiência nas turmas que compõem o universo do CREI e da escola com Educação Infantil.

Primeiramente, nas entrevistas, buscamos traçar o perfil dos sujeitos e, no segundo momento, apresentamos questões que versaram sobre o objeto desta pesquisa, a profissionalização na atuação docente da Educação Infantil. Desse modo, após as análises relacionadas aos aspectos faixa de idade e experiência na profissão, passamos para as análises das quatro categorias: profissionalidade docente, saber docente, elementos construtores da profissionalização docente, bem como experiência docente.

Nessa direção, fizemos a interpretação dos dados por meio da análise categorial, que possibilitou sua compreensão, a partir do aporte teórico, que ofereceu sustentação teórica a esta pesquisa, permitindo-nos dar significados aos resultados alcançados. Foram feitas as análises das oito entrevistas realizadas. Desse modo, buscamos desvendar o conteúdo subjacente ao que foi manifesto pelos(as) professores(as), como forma de investigar o processo de ensino aprendizagem e sua interlocução com a profissionalização na atuação docente da Educação Infantil, conforme apresentação e discussão dos dados, em cada categoria apresentada que segue:

4.2 AS CATEGORIAS EMPÍRICAS

Nessas categorias, as docentes apresentam sentidos de profissão, profissionalização e profissionalidade, pois em seus discursos envolvem a formação inicial, continuada, linguagem,

conhecimentos e saberes da profissão, sendo assim, estão todas imbricadas nas falas e atuação das professoras, que de certo modo problematizam esses três elementos que estão muito articulados, conforme elencados a seguir.

4.3 PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A primeira categoria empírica abordada pelas professoras foi a profissionalidade docente, que está subdividida em duas subcategorias: aperfeiçoamento docente e formação continuada, em que as professoras concebem como conhecimento básico para a atuação profissional. Embora nos discursos estejam presentes compreensões distintas, todas convergem para o entendimento de que a busca de um desenvolvimento profissional e pessoal é relevante, mas revelam que devem estar preparados(as) para proporcionar às crianças experiências que auxiliem o seu desenvolvimento integral, e isto perpassa o movimento do(a) professor(a) em buscar de aperfeiçoar-se.

Falar em profissionalidade docente traz como premissa olhar para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a), podendo-se perguntar como se constitui a profissionalidade, assim como em que medida a experiência de docentes da Educação Infantil é considerada, por eles, um elemento construtor da profissionalização. Para Roldão (2005), a profissionalidade se configura como conjunto de atributos, socialmente construídos, que necessita de um processo formativo e, conseqüentemente, de saberes próprios da profissão, adquiridos ao longo da trajetória escolar de cada indivíduo, na formação inicial, continuada e na experiência do exercício da profissão.

Diante desse contexto, na análise dos registros e verbalizações das docentes da Educação Infantil, surgiram questões pertinentes à constituição profissional do professor que ajudam a compreender alguns aspectos no processo da profissionalização na atuação docente da Educação Infantil. As especificidades que emergiram nos dados e se constituíram em categorias de análise dizem respeito aos saberes e espaços na aprendizagem da docência.

Na categoria profissionalidade docente, nos discursos das entrevistadas, a formação está atrelada à pouca consideração dispensada à qualidade da formação ofertada aos docentes, envolver os(as) professores(as) com um programa de formação permanente, exige das instituições públicas um grande empenho, desde a logística a financiamento do curso, que deverá garantir para os docentes o instrumental teórico e técnico necessários aos trabalhos pedagógicos nos CREIs ou escolas.

Nessa direção, para ilustrar e discutir essas percepções, apresentamos trechos das entrevistas das professoras, durante a entrevista. Quando indagada em relação ao fato de como

se constitui a profissionalidade de professores na Educação Infantil, a professora D6, com Licenciatura e Mestrado em Química pela UFPB, com 3 anos na profissão docente atuando na Educação Infantil, enfatiza, dizendo que:

A profissionalidade de professores na educação infantil passa por uma formação continuada dos mesmos. Além da busca pelo aperfeiçoamento na qualificação profissional, a experiência e a valorização profissional do professor constituem, a meu ver, elementos construtores desta profissionalização (d6).

A docente (D6) evidencia, em seu discurso, um profissional que já venceu a concepção de professor(a) dos tempos mais remotos (educação dos Jesuítas), em que a docência nasce como ofício, vocação, missão, ou um sacerdócio. Num segundo momento, o fenômeno da feminização trouxe ao magistério a concepção básica da função materna, representada por aspectos como dedicação, cuidado, amor e paciência, mas uma profissionalidade que vislumbra a experiência, a qualificação, bem como a valorização profissional.

Nesse sentido, a docente evidencia que os elementos construtores da profissionalização docente vão desde sua busca por qualificação a participar na produção de saberes, utilizando a pesquisa como mecanismo da aprendizagem, assim como a valorização profissional. “A pesquisa, como ferramenta da reflexão crítica, contribui para a construção de novos saberes, para se lograr uma autonomia profissional que se constrói no coletivo do trabalho” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 27).

Uma das participantes, com formação em Pedagogia e 13 anos de efetivo exercício na profissão docente na Educação Infantil, ao abordar a profissionalidade docente, evidencia ser necessário um aperfeiçoamento constante da profissão, numa dimensão reflexiva em relação as habilidades que a criança necessita desenvolver:

Através de treinamento constante para obter nível profissional para alcançar maior habilidade no trabalho e capacitação. O professor, o aluno e o conteúdo a ser adquirido (D2).

A docente (D2), apresenta, ainda, uma profissionalidade com base em treinamento, ao passo que as outras professoras já desejam um processo formativo que respeite suas necessidades, sua capacidade de dialogar com outros professores(as), suas experiências, suas necessidades e, acima de tudo, contemple as condições de trabalho e valorização pessoal e profissional.

Em relação ao aperfeiçoamento constante do professor, Imbernón (2011) aponta que os docentes devem se assumir como protagonista da sua formação permanente, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional.

Desse modo, as possibilidades de discussão, trocas de experiência e busca de reflexão teórica, encontradas no próprio contexto de trabalho, em contato com os pares, constitui-se em importante fonte de apoio especialmente no início da carreira. Esse apoio, em muitos casos, ocorre de maneira informal por meio da partilha de conhecimentos. Observa-se o que diz a docente que não cursou nenhuma graduação, apenas o magistério e 32 anos na profissão docente, sendo metade desses anos na Educação Infantil:

A profissionalização dos professores na Educação Infantil passa por uma formação continuada dos mesmos. Bom ao meu ver, a experiência e a valorização profissional do professor constituem os elementos construtores dessa profissionalização (D7).

Na sua fala, não só a docente (D7), mas a maioria das professoras evidenciaram a questão da aquisição não de qualquer formação, tipo orquestramento de suas práticas, não que seja um mero manual de referências, repasse de técnicas de saberes, repasse de programas e apostilados, mas a necessidade de um processo de formação continuada que se envolva com suas próprias demandas específicas nos cotidianos escolares e que proporcionem oportunidade de diálogo e crescimento profissional.

Em relação à docente D7, sua preocupação é estar preparada e proporcionar às crianças experiências que auxiliem seu desenvolvimento, considerando a experiência não nessa ótica elencada pela professora atrelada à criança, mas a de acordo com Tardif (2002), em que a profissionalidade na atuação docente está fortemente apoiada na experiência.

Essa concepção de formação está também apoiada na experiência. Uma das professoras formadas em Ciências Sociais e Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia, atuando na Educação Infantil durante 17 anos, quando indagada sobre a profissionalidade docente, mencionou que:

Acredito que seja a junção das formações inicial e continuada, juntamente com as experiências na prática docente. Junção de teoria e prática leva a profissionalidade docente (D5).

No discurso da docente (D5), os elementos experiência, teoria e prática, formação inicial e continuada são constituintes da profissionalidade, mas a valorização social e financeira implica o trabalho docente e tem ligação com a qualidade da educação oferecida às crianças.

Assim, a constituição da profissionalidade docente, principalmente nos primeiros anos de carreira, provém de múltiplas e complexas interações, ocorrendo uma passagem complexa que envolve desafios e aprendizagens sobre o ser professor. A esse respeito, Nóvoa (1992) sinaliza que, para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Uma das docentes formada em Pedagogia e Psicopedagogia, com cinco anos de atuação docente na Educação Infantil, aborda algo bem diferente das demais. Em sua fala, menciona que a profissionalidade se constitui em:

“[...]Saber transmitir conteúdos aos educandos “(D 1).

O discurso da docente (D1) deixa clara a necessidade de um processo formativo que propicie a profissionalidade docente, uma vez que se tornar professor(a) não se configura em apenas saber transmitir conteúdos, pois estes não se transmitem: na verdade, proporciona-se sua construção, bem como na Educação Infantil, processo que acontece por via das interações e brincadeiras com uma intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento de competências e habilidades das crianças.

Considerando que o termo conteúdo tem outro contexto na Educação Infantil, em que o currículo nesta etapa da educação evidencia os direitos de aprendizagem, os campos de experiências, com base nas interações e brincadeiras, de forma intencional para o desenvolvimento integral da criança, a docente evidencia uma lacuna a ser preenchida no seu processo de profissionalidade docente, uma vez que, nessa etapa da educação, o(a) professor(a) proporciona à criança seu desenvolvimento global.

Diante do exposto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1986, a Educação Infantil é reconhecida como etapa inicial da educação básica, em que a criança passa a ser valorizada, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento. O(A) professor(a) passa a assumir um novo papel, o de mediador entre a criança e o mundo. A família é coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos são desenvolvidos de maneira lúdica, respeitando-se a cultura de cada um(a).

Desse modo, será necessário o conhecimento didático pedagógico, mas também conhecimento acerca do currículo, tendo em vista que esse currículo tem como base os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e objetivos de aprendizagem, articulados e vivenciados de forma intencional, a partir das interações e brincadeiras, garantindo experiências, em que a criança torna-se protagonista do seu processo educativo. “O professor auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo das crianças, estimulando-as a participarem das atividades de autoaprendizagem” (LIBÂNEO, 2002, p. 24-26).

Quanto mais oportunidades forem oferecidas à criança, mais ela amplia sua capacidade de pensar e de leituras do mundo que a cerca. Assim, as práticas propostas devem possibilitar à criança o especial desenvolvimento da linguagem em situações diversas, principalmente aquelas que possibilitem a apreciação e a interação com a língua oral e escrita. Desse modo, o(a) docente desenvolve seu papel, favorecendo de forma intencional oportunidade em que a criança vivencia momentos de aprendizagem, configurando-se como protagonista da sua própria história.

[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 2013, p.28).

Assim como Freire, compreendemos que o papel do docente se configura em torno da mediação, orientação, bem como propõe desafios, relacionados com os interesses, necessidades e potencialidades das crianças que são o centro do processo educativo. Na visão de Imbernón (2011), os(as) futuros(as) professoras(as) também devem estar preparados(as) para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos para adequar sua atuação em cada época e contexto. É preciso, então, reconhecer a educação como um valioso e poderoso instrumento, capaz de combater e impedir a exclusão das crianças de todas as idades, possibilidades de superação dos obstáculos na prática pedagógica.

Por outro lado, Caminha (2012, p 18) ressalta:

A perspectiva fenomenológica, usada como referência para orientar a prática pedagógica, é um indicativo de que o sujeito da aprendizagem é o centro da atenção educativa e não os conteúdos que serão ensinados. O educando não pode ser reduzido a uma enciclopédia, nem o educador ao

especialista que constata, por meio de processos avaliativos, que os educandos respondem corretamente saberes já estabelecidos de modo uniformizado.

Dessa forma, para Caminha, o processo de pensar o trabalho pedagógico, por meio de referência para orientar a prática pedagógica, também precisa estar alinhado a uma reflexão crítica sobre a ação, o que, segundo a autora, forma docentes capazes de pensar sobre sua prática, desenvolvendo habilidades que lhes permitam diagnosticar, decidir, avaliar e reformular processos e projetos, constituindo a identidade profissional docente.

Ao ser motivada a falar sobre a profissionalidade docente, a professora D3, formada em Pedagogia e Psicopedagogia pelo IESP, relata as dificuldades que cercaram o início da vida profissional e os desafios postos pela realidade da sala de aula:

“[...]Existem vários desafios ao se trabalhar com educação infantil no Brasil. Um dos mais importantes que é poder contar com a presença dos responsáveis pela criança (pais, avós, etc.) no auxílio continuado da educação que é dada em sala de aula e deve ser estendido para o ambiente familiar. Outro grande desafio é ter estrutura para interagir com as crianças, desde recursos tecnológicos, a espaço físico para poder realizar todas as brincadeiras que tornam o aprendizado possível e mais acessível” (D3).

De fato, faz-se necessário pensar na estrutura e nas condições de trabalho que o professor possui para bem exercer sua profissão. Assim, não há formação adequada que resista às contingências impostas pelo cotidiano. Esse é um desafio posto ao poder público num cenário de contenção de gastos e de corte de investimentos, e, muitas vezes, esses cortes se justificam pelo uso indevido dos recursos dos programas destinados à educação, como o que vivenciamos no contexto atual.

Para que os desafios sejam vencidos na atuação docente, Pimenta (2019, p.30) esclarece que “[...] a atividade teórica por si não transforma a realidade, mas permite sentidos e significados para que essa transformação ocorra, e ela acontece tão somente na práxis, ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados.” Nesse sentido, “os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres” (FRANCO, 2009, p.13). Há necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social, ou seja, um dos desafios, entretanto, está no desenvolvimento da formação docente para atuar com a criança de zero a cinco anos de idade.

Por outro lado, a docente D4, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de João Pessoa, sem Pós-graduação, com 20 anos de profissão docente, relata:

“[...] cada criança é um indivíduo único com suas preferências e experiências familiares e sociais. E o professor deve se preocupar com a formação integral da criança, sempre levando em conta as suas especificidades individuais” (D4).

Ao ser indagada sobre a profissionalidade docente, a (D4) foge totalmente do assunto e relata as especificidades do trabalho com a criança. Segundo ela, o(a) professor(a) deve se preocupar com seu desenvolvimento integral, mas é preciso que o(a) docente tenha conhecimento de como fazer para proporcionar à criança tal desenvolvimento, que são elementos construtores da profissionalidade docente adquiridos no processo de formação.

Para acontecer esse processo de formação integral da criança, será necessário que o docente esteja preparado, ou seja, conheça a especificidade da criança e suas possibilidades para favorecer seu desenvolvimento, o que perpassa o profissionalismo do(a) professor(a), que enfatiza a experiência e o saber, construído individualmente, marcado pela experiência e pelo conhecimento prático que se desenvolve no contexto da sala de aula. É nesse contexto que o termo profissionalidade aparece nas pesquisas sobre os professores. Esse termo é uma derivação terminológica de profissão. Outras derivações são: profissionalização e profissionalismo. São termos polissêmicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

No caso da docente D5, formada com duas Graduações: Ciência Sociais e Pedagogia, pela UFPB, bem como Pós-Graduação em Psicopedagogia pela ISESJT, ressalta que o trabalho com crianças pequenas requer exigências específicas:

[...]Deve ter uma preocupação específica de como lidar com as crianças no dia- a- dia e em situações especiais, ao se tratar de alunos iniciantes no convívio escolar surgem situações diferentes e inesperadas em relação às demais fases escolares. (D5)

No discurso da docente (D5), fica evidenciada sua preocupação sobre como lidar com a criança no cotidiano escolar, que são elementos do processo de profissionalidade docente adquiridos ao longo da profissão e contribuem para o tornar-se professor(a) para atuar nessa etapa da educação, em que a criança sai de casa para o CREI ou escola e começa a se relacionar com seus pares e com os adultos, bem como construir um conceito de mundo, em situações especiais de experiências que favoreçam seu desenvolvimento físico, social e

intelectual, a partir de vivências que contribuam para tal, numa perspectiva construtiva, não de repetir, cobrir pontilhados e copiar, mas um processo de leitura e escrita dinâmico e lúdico.

Desse modo, segundo Caminha (2012, p.20), “a educação concebida numa perspectiva fenomenológica, precisa relacionar a atitude crítica de compreensão do mundo com o compromisso social de transformação social.” Nesse sentido, há que se pensar sobre a função social da escola, em especial, da escola pública. Isso deve contribuir, sobretudo, para o processo de profissionalização docente, consequentemente com o resultado da sua atuação profissional, para que se concretize efetivamente o desenvolvimento da criança.

A esse respeito, Imbernón (2011, p. 59) esclarece:

O Sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Diante desse contexto, a fala das docentes perpassa dois polos: formação inicial e permanente. Segundo o referido autor, tanto a formação inicial quanto a continuada devem legitimar o conhecimento pedagógico posto em prática, sendo, na inicial, necessário refletir acerca da aquisição de conhecimento profissional básico para iniciar a profissão, assim como a formação permanente tem como uma das funções revisitar e recompor aspectos teóricos que sustentam a prática docente. Desse modo, o(a) professor(a) necessita ser preparado(a) academicamente com base em teoria e prática, na perspectiva de aquisição de saberes inerentes a sua profissão. Sabe-se que não são apenas esses elementos que compõem a profissão docente, mas um conjunto de elementos essenciais a essa profissão.

Diante desse contexto, observa-se um ingresso na profissão docente bem inferior comparado a outras profissões. Dentre os concluintes do Ensino Médio, poucos são aqueles interessados em ingressar no magistério. Os principais motivos para a recusa são as representações do trabalho docente social e financeiramente desvalorizada, e a cultura de que qualquer um pode ser professor(a), não sendo necessário se especializar. Além disso, é forte a representação da docência como dom e vocação. Desse modo, quando se trata de profissionalização, não podemos considerar apenas a formação inicial e continuada, mas também a questão da valorização profissional e outros elementos que constituem essa profissionalização docente.

Outro fator diz respeito ao abandono da carreira docente. Os(as) professores(as), muitas vezes, abandonam a profissão por não encontrarem perspectivas de valorização, um efetivo exercício e melhorias salariais. Outros(as) permanecem na docência, porém não apresentam vontade de se profissionalizar e permanecem com a formação inicial até se aposentarem, como é o caso de uma professora entrevistada nesta pesquisa, que já possui trinta e dois anos de carreira com apenas o magistério/pedagógico. Sendo assim, a profissão docente para esses sujeitos passa a ser configurada como um campo em que parece haver regresso que, de certa forma, pode fragilizar o atendimento educativo. No entanto, destacamos a necessidade de construí-la mediante o enfrentamento dos dilemas e desafios que são impostos a ela.

4. 4 PROFISSÃO DOCENTE

Na categoria profissão docente, encontramos elementos no discurso das docentes que indicaram articulação entre legislação nacional e documentos norteadores locais existentes e a atuação pedagógica no CREI/escola, considerando os aspectos trazidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, em que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 24).

Dessa categoria, surgiram três subcategorias: construir conhecimento, papel profissional e desafios. Nos discursos das professoras entrevistadas, ficou delimitado que, no campo da profissão docente, parece haver um regresso por meio de práticas pedagógicas que fragilizam o atendimento educativo das crianças pequenas.

Diante desse contexto, o saber do(a) professor(a) para a especificidade da Educação Infantil sugere que este seja apto a atender à multiplicidade e à complexidade de situações presentes nas instituições dessa etapa da educação.

Os saberes não podem ser confundidos com informação, nem com fazeres do professor: assim, por exemplo, não se pode considerar correta a existência de cursos de formação continuada que têm como finalidade supostamente disponibilizar ou, mais grave, transmitir saberes: saberes não se transmitem; saberes são construções do sujeito a partir dos conteúdos disponibilizados pelo mundo (FRANCO, 2018, p. 53).

A supracitada autora ainda acrescenta: “a construção de um saber é processo, e não produto; é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito; não é algo que se incorpore de fora

para dentro; é preciso o papel de reconstrução cognitiva do sujeito.” (FRANCO, 2018, p. 53). Por outro lado, (BARDIN, 1977, p. 10) nos mostra que “os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa.”

Ao ser indagada sobre o que um(a) professor(a) da Educação Infantil deve saber no momento do ingresso na carreira do magistério, as docentes destacaram:

O professor de educação infantil deve estar ciente de suas possibilidades e desafios que irá enfrentar, pois falta de uma forma geral, por parte dos órgãos competentes uma oferta de uma estrutura melhor para se desenvolver uma educação pública de qualidade. Então, o professor terá de dar o melhor de si para desenvolver nos alunos a capacidade de construir seus conhecimentos (D6).

No desdobramento de sua fala, a docente D6 menciona outros movimentos dos quais a profissão docente necessita. Hoje é uma moda os municípios recorrerem a programas e arranjos privados externos, com formações continuadas que já vêm definidas, delimitadas, para, de fato, aplicar e treinar o(a) professor(a) para reproduzir aquele programa, mas profissionalidade implica outra coisa, um outro movimento de formação continuada.

O professor de Educação Infantil deve estar preparado em proporcionar as crianças experiências que auxiliam a desenvolver suas capacidades cognitivas com atenção, memória e raciocínio. Deve estar ciente dos desafios que irá enfrentar mediante as situações, e terá de dar o melhor de si, para os alunos aprenderem e construir conhecimentos (D7).

Esse processo de estar preparado, elencado pela D7, pode ser constituído durante sua formação pessoal e profissional, sua experiência na docência, na valorização, que perpassa o reconhecimento da sua profissão, pela questão salarial e pelo efetivo exercício da profissão.

Nesse sentido, a docente D7 evidencia que, muitas vezes, as chamadas formações continuadas não atendem, não dão conta porque são, muitas vezes, formações continuadas orquestradas para repassar programas e apostilados para os professores. Desse modo, a profissão docente vai sendo tecida mediante várias relações, envolve o percurso formativo docente, mas também envolve o seu exercício, vida, pessoalidade, condições materiais estruturais e pedagógicos para viver a profissão.

Deve saber que trabalhar com crianças exige aperfeiçoamento constante, pois o papel desse profissional vai além de passar e reproduzir conteúdo, mas se mostrar também no papel de acompanhar uma criança nos anos mais primordiais de sua vida, quando se entende como indivíduo, ajudando-o a desenvolver suas habilidades físicas, motoras e sociais (D8).

No discurso da D8, percebemos uma contradição no que se refere ao papel do(a) professor(a), em relação a passar e reproduzir conteúdo, uma vez que o desenvolvimento físico, o motor e o social da criança acontecem numa perspectiva de interações e brincadeiras, ou seja, num processo lúdico com uma intencionalidade pedagógica, numa relação social e cultural, e não no sentido de passar ou reproduzir conteúdo.

Segundo Franco (2018, p. 53), “A relação com o saber pedagógico será a relação de um sujeito com todo seu mundo social/cultural e os significados que essa relação foi construindo em sua subjetividade, em seu estar no mundo.”

Observando as falas dos(as) professores(as), percebe-se que não funcionam receitas prontas. O saber docente é sempre instigado de necessárias reflexões que acontecem de dentro para fora; nas reflexões, atividades cognitivas, interpretações e vivências dos sujeitos, em que os modelos de formação geralmente fragmentam o processo formativo, dando a falsa impressão de que os(as) futuros(as) professores(as) precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática.

Nos discursos das docentes, há fortes indícios de que professores(as) do CREI/escola devem estar preparados(as) para desenvolver sua profissão, precisando, por sua vez, compreender as crianças para oferecer-lhes uma educação satisfatória, contribuindo com seu desenvolvimento integral. Porém, ao passo que as entrevistadas reconheceram a importância do saber docente para uma adequada atuação profissional, também ficou evidenciada a desarticulação existente entre as teorias estudadas nos cursos de formação docente com a prática desenvolvida no campo de atuação profissional.

Diante desse contexto, observa-se que as professoras trazem a palavra criança. “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 11). Segundo Sarmiento (1997), a criança sempre existiu, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social, não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência.

Por outro lado, nota-se que as professoras possuem saber docente inerente a sua atuação. No entanto, apresentam práticas que enfatizam aspectos da cognição em detrimento dos aspectos favoráveis ao desenvolvimento global das crianças, por algumas lacunas do seu processo formativo precisarem ser preenchidas. Para Tardif (2002), determinados saberes adquiridos no processo de profissionalização docente, na formação (inicial e continuada) são fundamentais para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a), como: saberes

curriculares (programas escolares: objetivos, conteúdos e métodos); e saberes da experiência, desenvolvidos no exercício e na prática docente.

Diante desse panorama, as docentes D1 e D4 apresentam discursos bem diferenciados das demais, enquanto a D1 ressalta a questão de transmitir conteúdos aos educandos, uma vez que, o currículo da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) postula que os eixos estruturantes do trabalho pedagógico nessa etapa da educação são as interações e brincadeiras, com base nos direitos de aprendizagem e os campos de experiência. Fica evidente o desconhecimento da professora em relação ao trabalho pedagógico com a criança de zero a cinco anos.

A D4 aborda a questão familiar e se reporta à questão de a família vivenciar com a criança o que ela vivenciou no CREI/escola. “Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2010, p.17). Bem como evidencia espaço físico e recursos necessários à atuação docente nessa etapa da educação.

“Para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos ” (BRASIL, 2010, p.18).

Também ficou demarcado nos discursos das professoras a questão de que, para as crianças construírem conhecimentos, “*o professor terá de dar o melhor de si*” (D6) e (D7). Nota-se a necessidade desse melhor que perpassa elementos construtores da profissionalização docente, que a falta destes resulta num trabalho fragmentado por não haver um esforço coletivo que potencialize a pesquisa, o estudo, o trabalho e a avaliação do processo educativo no CREI/escola, inviabilizando o caráter evolutivo e dinâmico da Educação Infantil.

A professora D8 menciona que trabalhar com crianças exige aperfeiçoamento constante, pois o papel desse profissional vai além de passar e reproduzir conteúdo. Nessa perspectiva, faz-se necessário entender e considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Infantil, a sua centralidade, que é a criança pequena. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos(as).

Diante desse contexto, educar com cuidado significa não só favorecer experiências de conteúdos, mas amar e, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “[...] desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com

tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.” (BRASIL, 2013, p. 18). É nessa expectativa que o processo de profissionalização docente corrobora a construção da identidade profissional do(a) professor(a).

4.5 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Os elementos construtores da profissionalização docente são constituídos no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dessa profissão e perpassa a formação da identidade desse profissional, a partir da experiência no cotidiano escolas, práticas, vivências, processo formativo inicial e permanente. Essa visão está vinculada a uma postura crítica que pressupõe capacitação constante, estudo continuado, curiosidade e interesse em estar atualizado, pois ensinar e aprender, agir ao mesmo tempo como professor(a) e estudante, são requisitos fundamentais aos(as) que se dedicam a essa profissão.

Nessa direção, para Tardif (2006), durante o exercício da docência os(as) professores(as) adquirem e mobilizam diversos tipos de saberes docentes que constituem sua profissionalização, tais como: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Para ele, os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação profissional e passam a ser incorporados à prática docente, podendo, assim, se configurar como elementos construtores da profissionalização docente. Para esse mesmo autor, a partir do momento em que os professores constroem os saberes da experiência, todos os demais saberes poderão ser reproduzidos por eles na forma de hábitos, ou seja, de um estilo pessoal de ensino, que se expressam por um saber ser e de um saber fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Essa categoria *profissionalização docente* originou outras categorias, como: formação inicial e continuada, profissionalismo e elementos construtores da profissionalização docente. Para Imbernón (2011, p. 25-26), no contexto da profissão atual, “os termos profissão, profissionalismo profissionalização revelam-se complexos em relação ao seu significado e obviamente sua aplicação universal a todos os contextos é muito difícil.” A esse respeito, o supracitado autor ainda destaca:

Em termos gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho [...] Dependendo do autor, o profissionalismo e a profissão podem ser identificados como uma exigência de redefinição da contribuição para a produção [...] Portanto precisamos estar alerta à

linguagem atual e ao excesso de retórica do profissionalismo na educação (IMBERNÓN, 2011, p. 27-28).

O profissionalismo na educação tem como base o compromisso em contribuir com um trabalho pedagógico que favoreça a emancipação do povo, tornando-os mais independentes, livres do domínio do poder político, econômico e social, contrapondo-se às práticas pedagógicas descontextualizadas, isoladas que fragilizam o atendimento educativo.

Nessa direção, ao ser questionada sobre quais elementos são construtores da profissionalização docente na Educação Infantil, as docentes ressaltaram:

Eu amo fazer meu trabalho com as crianças (Risos). A formação continuada ajuda - nos aperfeiçoar os nossos conhecimentos (D1).

A profissionalização docente na Educação Infantil é marcada pela discursividade que suscita e ainda aparece entre os docentes com uma especificidade feminina, que, muitas vezes, relaciona-se com a questão da vocação, que não se exclui, mas que não é só isso. Mas há um conjunto de professoras que entendem e desejam que sejam tratados e percebidos na perspectiva de uma profissão.

Trata-se de um conjunto como é realizada a formação profissional do professor e os fatores históricos culturais que permeiam essa construção. Além do curso de pedagogia, as formações específicas da área, e a troca de aprendizado (D2).

Ao mesmo tempo, há professores(as) que falam de profissionalização como o movimento de orientação técnica, assim como existem docentes que ainda associam muito a dimensão do cuidar nessa etapa da educação, o que não é ruim. Evidentemente, esse cuidar tem que vir articulado com o educar, havendo uma necessidade ainda de os professores entenderem o cuidar e o educar atravessando a Educação Infantil, sobretudo na atualidade. Um educar que remete a viver uma escolarização excessiva, ser apenas um processo de antecipação das necessidades futuras. Sobretudo, agora com esses programas em curso nesse atual governo, temos que ter muita atenção, em que as crianças praticamente foram levadas para os anos iniciais, como se tudo da Educação Infantil tivesse que acontecer ou ser feito em função dos anos posteriores, mas a Educação Infantil tem uma função, um papel em si mesmo.

A profissionalização de professores envolve o reconhecimento social da profissão, e requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, passando também pela formação inicial e continuada e das práticas desenvolvidas por estes profissionais. Se configura como uma

conexão dos modos de pensar e agir, provocando um saber constituído pelo envolvimento de conhecimentos e métodos de trabalho, bem como de intenções, valores individuais e coletivos e por comprometimento (D4).

Ao mesmo tempo, há professores(as) que falam de profissionalidade como um movimento de orientação técnica, mas existem docentes que dizem: “Eu quero uma formação que se dê aqui no chão da minha escola, que atente para as demandas específicas cotidianas, que nos permita conversar entre nós, partilhar, discutir o nosso saber fazer docente, a partir do que nós somos, do que vivenciamos, do que fazemos, do que desejamos e queremos pensar, refletir, construir e aprender”.

A profissionalização é um processo constante que ocorre dentro e fora da escola, para adquirir conhecimentos que podem ser estruturados e adquiridos na prática. Acredito que como elementos da profissionalização docente podemos citar: A inovação com novos meios e didáticas de ensino e o reconhecimento da sociedade da função do professor (D8).

Quando questionada sobre a profissionalização docente, a D8 aponta para elementos essenciais na constituição do ser professor, que perpassa o processo formativo permanente, bem como a valorização profissional tão almejada pelos docentes deste sistema educacional que vivenciamos no contexto atual.

Para Imbernón (2011, p.45), “o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” [...] Concluindo, a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo.”.

Nesse sentido, considerando as respostas das docentes, torna-se evidenciado que a construção da profissionalização na atuação docente da Educação Infantil apresenta desafios, que, possivelmente, incidem na ausência de elementos importantes para a questão de tornar-se professor(a) na perspectiva dessa etapa da educação.

As docentes apontaram vários fatores que impossibilitam um trabalho pedagógico dentro do que é estabelecido no processo de ensino-aprendizagem, como: a prática docente, inovação, a junção de teoria e prática, o desconhecimento da proposta pedagógica. Tais apontamentos são como marcadores determinantes para a afirmação de práticas pedagógicas desarticuladas e que acabam não contemplando o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa categoria surgiram quatro subcategorias: docência, ensino, teoria e prática. A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais,

portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

Trata-se de um processo de formação inicial e contínua que forma a profissão de professor(a), com base em conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento de docentes reflexivos e investigadores, com capacidade de refletir sobre a própria prática, na perspectiva de aprender a docência. “A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo processos cognitivos e afetivos” (IMBERNÓN, 2011, p.42).

Ao serem indagadas como sua formação inicial atendeu às expectativas da profissão docente, bem como a formação continuada repercute no processo de ensino-aprendizagem, as docentes entrevistadas com experiência na profissão entre 3 anos e 32 anos de atuação no magistério mencionaram que:

Minha formação inicial foi em uma instituição que preza muito pelo protagonismo da criança e valorização das suas conquistas. Isso me deu o suporte inicial necessário para iniciar a docência na educação infantil [...] A formação continuada serve para nós atualizar e rever metodologias que deram certo e traçar novos caminhos na busca de atender nossas crianças da melhor forma possível (D2).

O discurso da docente D2 aponta para uma considerada formação inicial, pois serve de suporte para sua atuação profissional inicial, assim como cita a formação continuada como um processo de rever o que está dando certo e o que precisa melhorar, mas a profissionalização docente não se configura apenas destes elementos, mas de um contexto bem abrangente do tornar-se professor(a).

O professor se baseia nas práticas educativas, através de intervenções e situações do processo de ensino aprendizagem que é desenvolvido em sala de aula. A formação continuada facilita a introdução de novos objetivos de ensino e aprendizagem, novas metodologias de ensino, na construção de saberes (D3).

Diante das falas das docentes sobre a formação continuada, é preciso considerar o quanto ela está hoje a serviço de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Uma vez reestruturada a formação inicial, a continuada pode acontecer com vistas a se concentrar no aprofundamento e na inovação, suprimindo problemas que respondam às dificuldades específicas de cada professor no cotidiano escolar por meio de projetos individuais ou

coletivos articulados com universidades, grupos de pesquisa e projeto político-pedagógico das escolas e CREIs.

A formação em pedagogia foi muito importante, pois essa graduação se torna o curso ideal para quem tem interesse em ensinar, orientar e educar pessoas em diversos estágios da vida. Na minha concepção, atuo no estágio mais importante dela: a infância. Essa época da vida é primordial para o desenvolvimento do futuro adulto, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Em épocas de tantas mudanças como a que vivemos atualmente, é mais que necessário se reinventar e inovar na forma de educar. Nesse contexto, não tem como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores; que já vem sendo considerada, com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. A cada ano, realizo cursos com a finalidade de melhorar a forma como ensino às crianças. É muito enriquecedor (D4).

Nos seus discursos, as docentes apontam que os municípios que têm se colocado numa perspectiva, que desautorizam, desrespeitam a autonomia dos(as) professores(as) não valorizam a formação docente. Os(as) professores(as) querem tempo para estudar e pensar, mas que não necessariamente tenha que vir por uma orientação externa, como tem sido nesses últimos tempos, quase uma invasão nos municípios de programas e arranjos privados, oferecendo formação continuada aos docentes, especialmente no campo da Educação Infantil. Há outros que dizem “Eu quero muito mais do que isso”. Tudo isso vai estabelecendo relação com as políticas educacionais construídas em cada município.

Sim. Minha formação docente deu-se ainda no Ensino Médio no Instituto de Educação da Paraíba (IEP), onde aprendi muitos conteúdos da prática docente. Já a formação superior contribuiu com a parte teórica. Auxilia bastante, pois aborda temáticas atuais e inovadoras, nos atualizando com novas tendências educacionais (D5).

Por outro lado, observa-se que o processo formativo docente não se constitui apenas por esses dois elementos elencados pela docente D5, mas também por ações em prol de uma jornada compatível com as responsabilidades do ofício, com perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional, com elevação do tempo para planejamento, avaliação e preparação do trabalho pedagógico, podendo ser objetos das políticas educacionais para um desenvolvimento docente a contento.

Nesta etapa de minha formação pude vivenciar experiências que me possibilitaram compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Sendo assim, tive uma formação adequada que buscou me

preparar para a atuação nesta área. Esta etapa foi apenas uma formação inicial, portanto, temos sempre que nos aperfeiçoar para um crescimento no exercício da docência. A formação continuada é de suma importância para nós professores, pois ela possibilita um enriquecimento do conhecimento já adquirido e o aprimoramento das habilidades que proporcionarão uma construção de novos conhecimentos para serem empregados no processo de ensino-aprendizagem (D6).

De acordo com os discursos das docentes, a profissionalização é muito dinâmica, reúne elementos diversos, que ora se aproximam de narrativas que apontam para existência de uma profissionalidade e profissionalismo, ora se deslocam, com sujeitos vivendo esses dois movimentos.

Somente através dela é que teoria e prática se consolidam, porque ela investiga, orienta e proporciona a realização da formação do indivíduo construindo e reconstruindo conhecimento. E foi através da minha formação que pude vivenciar experiências que me possibilitaram compreender melhor o processo do ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Sendo assim tive uma formação adequada que busca me preparar para minha atuação nesta área. Mesmo assim temos que nos aperfeiçoar para um crescimento da docência. A formação continuada é de grande importância para nós professores, pois, através da formação adquirimos conhecimentos ricos, adquirindo habilidades que nos propiciarão novos conhecimentos para serem empregados no processo ensino-aprendizagem (D7).

É muito presente entre as docentes a relação da profissionalização ou da profissionalidade na relação com as crianças a ser um(a) professor(a) que apenas se volta para apresentar às crianças uma alfabetização de prontidão, códigos, letras, números, enquanto, na Educação Infantil, é um espaço de leitura e escrita sim, porém não como está posto nas políticas e programas atuais, mas, sobretudo, um lugar de interação, construção de cultura, brincadeiras, primeiro espaço em que as crianças saem de suas casas e podem interagir com outros sujeitos, colocar o mundo em questão, problematizar o mundo e começar a constituir um amor por ele. Então, a Educação Infantil é muito mais do que apenas inserir as crianças numa relação de memorização, de repetição. Precisamos, cada vez mais, combater isso. Ninguém é contra oferecer às crianças a oportunidade de ler e de escrever, mas temos que ofertar a leitura às crianças como um gesto, convidá-las a lerem numa outra perspectiva, e não nessa perspectiva de uma alfabetização de prontidão.

A graduação em pedagogia é o passo principal para ingressar na Educação, pois ensina a transmitir conhecimentos que vão além de nossas necessidades, em particular me sinto realizada em trabalhar com Educação infantil, e poder passar todos os meus conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação. Sabemos que o professor é um mero transmissor de conhecimento, por isso

buscamos sempre adquirir experiências para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem, através de formações, metodologia e graduações, que irão contribuir no trabalho e na qualidade de ensino (D8).

No discurso da D8, fica evidenciado um conceito equivocado do ser professor, uma vez que o ser professor(a) não se configura como um mero transmissor de conhecimentos, pois estes são construídos, não transmitidos, bem como não será qualquer graduação que irá profissionalizar o(a) professor(a).

Nessas subcategorias que surgiram, as oito professoras entrevistadas destacaram, em todas elas, a questão da importância em compreender a criança/infância para atuar de forma significativa nessa etapa da educação, assim como sinalizaram para a necessidade de manter-se num processo permanente de formação. No discurso geral das oito docentes, percebe-se que o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades de Educação Infantil disponibiliza atendimento precário com focalização na preparação da criança para o Ensino Fundamental, numa perspectiva assistencialista e compensatória.

Nos quatro discursos, ao passo que as entrevistadas reconheceram a importância da formação inicial e continuada, como constituinte da base para uma adequada atuação profissional, foi consensual o reconhecimento da desarticulação existente entre as teorias estudadas nos cursos de formação de professores com a prática vivenciada nessa etapa da educação. Assim, é possível demarcar, em princípio, que os cursos de formação de professores(as) no Brasil, especialmente para a Educação Infantil, ainda estão distantes de se configurar como satisfatórios para o trabalho com as crianças de zero a cinco anos, devido ao fato de os(as) docentes receberem uma formação profissional fragilizada.

Por outro lado, Roldão (2005) nos mostra que, em um dos caminhos para a formação com aquisição de saberes da trajetória escolar de cada indivíduo, da formação inicial, no decorrer da prática por meio das experiências e na formação continuada, não bastam apenas os saberes provenientes da experiência. É necessário considerar outros saberes igualmente importantes e necessários para o efetivo exercício da profissão docente.

Nas suas falas, enquanto uma diz está satisfeita com um mero repasse de técnicas de saberes, algumas docentes apontam que não é qualquer formação continuada que desejam, mas uma formação continuada que valorize suas experiências, propiciem reflexão, diálogo entre seus pares, rever metodologias, habilidades, novos conhecimentos para serem empregados no processo ensino-aprendizagem.

Nos discursos das oito docentes, há um enfoque no trabalho ou proceder do professor, caracterizando-se um tipo incipiente de preocupação com a profissionalidade

docente, uma vez que, nessa etapa da educação, começaram a ser pensadas tentativas de melhorar o trabalho pedagógico, a partir da experiência conjunta com as crianças, oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Vivências realizadas pelo(a) docente de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, “tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, quanto ampliam as possibilidades do/a professor(a) de compreender e responder às iniciativas infantis” (BRASIL, 2013, p.87).

Para Caminha (2012), a educação não deve ser apenas um processo de aquisição cultural. A fenomenologia nos ensina a necessidade de constantemente reaprendermos a ver o mundo. Somos seres inacabados. A educação não poder ser vista apenas por meio de uma perspectiva fixa, mas fortalecer o sentido de sujeitos aprendentes que se renovam ao longo da história é a grande contribuição que a fenomenologia tem a oferecer à educação.

Nas falas, as docentes tem desdobramentos, as professoras dizem não é qualquer formação continuada que quer, um mero repasse de técnicas e de saberes, mas almejam uma formação que se envolva com suas demandas específicas nos cotidianos escolares, falam da necessidade de uma profissionalidade que se faz no dia a dia, a partir das suas próprias demandas cotidianas, que muitas vezes as chamadas formações continuadas não atendem, não dão conta porque são muitas vezes formação continuada orquestradas para repassar programas e apostilados para os professores.

Hoje é uma moda os municípios recorrerem a programas e arranjos privados externos, em que essas formações continuadas já vem definida, delimitada para de fato aplicar e treinar o professor/a para reproduzir aquele programa, mas profissionalidade implica outra coisa, um outro movimento de formação continuada. Os municípios que tem se colocado nessa perspectiva, que desautoriza, desrespeita a autonomia dos/as professores/as, não valoriza a formação docente. Os professores/as querem tempos para estudar e pensar, mas que não necessariamente tem que vir por uma orientação externa, como tem sido nesses últimos tempos, quase que uma invasão nos municípios de programas e arranjos privados.

A profissionalidade tem uma dimensão que mais aproxima o professor das suas demandas específicas dos cotidianos escolares, ao passo que tem professor que fala em treinamento, há outros que dizem eu quero muito mais do que isso. A profissionalidade vai sendo tecida mediante várias relações, envolve o percurso formativo docente, mas também envolve o seu exercício, vida, pessoalidade, condições materiais estruturais e pedagógicos para viver a profissão, tudo isso vai estabelecendo relação com as políticas educacionais construídas em cada município. A profissionalidade é muito dinâmica, reúne elementos diversos, que hora

se aproxima de narrativas que apontam para existência de uma profissionalidade e que também hora se desloca, tem sujeitos que vivem esses dois movimentos.

A profissionalização docente na Educação Infantil é marcada pela discursividade que sucinta e ainda aparece entre os docentes uma especificidade feminina, que muitas vezes se relaciona com a questão da vocação, que não se exclui, mas que não é só isso, mas há um conjunto de professoras que entendem e desejam que sejam tratados e percebidos na perspectiva de uma profissão. Ao mesmo tempo tem professores/as que fala de profissionalidade como o movimento de orientação técnica, mas tem docentes que diz: - Eu quero uma formação que se dê aqui no chão da minha escola, que atente para as demandas específicas cotidianas, que nos permita conversar entre nós, partilhar, discutir o nosso saber fazer docente, a partir do que nós somos, do que vivenciamos, do que fazemos, do que desejamos e queremos pensar, refletir, construir e aprender.

Há docentes que ainda associam muito a dimensão do cuidar nessa etapa da educação, o que não é ruim, evidentemente que esse cuidar tem que vir articulado com o educar, há uma necessidade ainda dos professores entenderem o cuidar e o educar atravessando a Educação Infantil, sobretudo na atualidade, um educar que se remete a viver uma escolarização excessiva, ser apenas um processo de antecipação das necessidades futuras, sobretudo, agora com esses programas em curso nesse atual governo, temos que ter muita atenção, em que as crianças praticamente foram levadas para os anos iniciais, como se tudo da Educação Infantil tivesse que acontecer ou ser feito em função dos anos posteriores, mas a Educação Infantil tem uma função, um papel em si mesmo.

É muito presente entre as docentes, a relação da profissionalização ou da profissionalidade na relação com as crianças a ser um/a professor/a que apenas se volta para apresentar as crianças uma alfabetização de prontidão, códigos, letras, números, enquanto que na Educação Infantil é um espaço de leitura e escrita sim, mas não como está posto nas políticas e programas atuais, mas sobretudo, um lugar de interação, construção de cultura, brincadeiras, primeiro espaço em que as crianças saem de suas casas e podem interagir com outros sujeitos, colocar o mundo em questão, problematizar o mundo e começar a constituir um amor por esse mundo, então a Educação Infantil é muito mais do que apenas inserir as crianças numa relação de memorização, de repetição, precisamos cada vez mais combater isso.

Diante desse contexto, ninguém é contra oferecer as crianças a oportunidade de ler e de escrever, mas temos que ofertar a leitura as crianças como um gesto, convidá-las a ler numa outra perspectiva e não nessa perspectiva de uma alfabetização de prontidão. Iniciar um processo de leitura e escrita desde a educação infantil não significa colocar as crianças

pequenas sentadas em cadeiras para copiar letras, que não tem nenhum sentido com o seu contexto real, bem como considerar que as crianças não são capazes de ter uma voz na escrita, que aprendem todas da mesma maneira, que não podem expressar seus pensamentos sobre a escrita.

Pelo contrário significa proporcionar um contato verdadeiro com as situações de leitura e escrita para todas as crianças, em que elas participem não apenas de leituras feitas pelo docente, mas também de conversas sobre o lido, procurando expressar o que sentiu, o que achou do final de uma história, dar sua opinião, citar um final diferente para a história.

Para tanto, é preciso que o poder público elenque uma educação nacional, numa perspectiva ligada ao cuidado com a profissão docente, tendo em vista os elementos construtores da profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. É preciso propor ações efetivas que articulem a formação inicial, a valorização da carreira, as condições de trabalho e a remuneração. Ainda assim, é necessário ações em prol do crescimento e desenvolvimento profissional docente.

5 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Esta pesquisa, que se insere nas discussões do universo da formação de professores e trata de investigar acerca da profissionalização na atuação docente da Educação Infantil, teve como objetivo central compreender a profissionalização na atuação docente da Educação Infantil em CREIs e escolas na Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa – Paraíba. Nesse sentido, buscamos analisar esse fenômeno pautado no enfoque epistemológico da fenomenologia, que nos forneceu subsídio para conservar a essência dos fenômenos o mais próximo possível da sua constituição na realidade humana e social, que se manifestam nas instituições educacionais em sua realidade concreta.

Nessa direção, é importante ressaltar que, no início desta pesquisa, o mundo vivenciava uma pandemia gerada pela COVID-19, momento educacional, social, econômico e político, marcado por mortes e tensões no Brasil e no mundo. Na reta final de aproximação conclusiva deste trabalho, temos observado com preocupação, mas também com resistência, as graves tentativas de retrocesso, especialmente no que se trata de saúde e educação.

Partindo dessas implicações para desenvolvermos essa investigação, fez-se necessário buscar perceber o fenômeno na sua realidade, num caminho que abre a possibilidade de compreender o que está sendo investigado, analisando o sentido que emerge da descrição das experiências vivenciadas pelos docentes no contexto da construção da profissão. “O projeto fenomenológico consiste em descrever o processo que faz da percepção a experiência de perceber o mundo, cuja aparência não pode ser desdobrada fora de cada um dos aparecimentos em que ele se manifesta” (CAMINHA, 2012 p. 12). Desse modo, acompanhar os passos de um modelo educacional inspirado numa perspectiva fenomenológica significa desenvolver uma atitude crítica.

Entende-se que a Educação Infantil passa por momentos de incertezas e insere-se no contexto da historiografia das políticas de atendimento à infância, num contexto de divisão de classe social, caracterizada pela ausência de investimento público, assim como o conceito de criança/infância se caracterizam, conforme diferentes sociedades que certamente refletem a forma de compreensão e experiência, da conjuntura social vivenciada, apresentando uma forma de sentir e agir para com as crianças, bem como para a formação/função do(a) docente que atua nessa etapa da educação.

Como discutido ao longo do trabalho, conforme Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004, p.19). “A discussão em relação à profissionalização docente é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa.” O processo de formação traz consigo a necessidade de uma

revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente.

Outro fato importante é que “o movimento da profissionalização da docência está ligado a novas representações da atividade docente” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 20), mas também é um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica mudar um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade docente.

Diante das observações, podemos mencionar que as docentes já possuem uma compreensão da relevância do seu processo de construção da profissionalização, porém parece necessitar buscar participar mais da formação continuada oferecida pela SEDEC, assim como tomar iniciativa e se manter ativa no seu processo de formação. Procurar também desenvolver seu trabalho fazendo a articulação do conhecimento teórico com a prática, pois, em alguns casos, observa-se que esse conhecimento ainda não chegou até a atuação com as crianças. Por isso que a formação dos docentes nos últimos vinte anos é um dos campos de investigação de mais interesse entre os estudiosos da área educacional.

No decorrer das entrevistas, constatamos, nas falas das docentes, que a formação inicial no curso de pedagogia é o passo principal para ingressar na Educação, pois ensina a transmitir conhecimentos e que o professor é um mero transmissor de conteúdos, bem como elencaram ser uma formação adequada que busca preparar para a atuação nesta área. Mesmo assim, consideram importante se aperfeiçoar para a docência num processo permanente de formação. Esse discurso pode apontar para a necessidade de elementos específicos e essenciais para atuação docente na Educação Infantil, no que se refere ao professor(a) pesquisador(a) mediador(a) do processo de ensino-aprendizagem.

Em entrevista, a docente afirmou que profissionalização de professores envolve o reconhecimento social da profissão e requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, passando também pela formação continuada para a aquisição de novos conhecimentos, que geralmente não preenchem as lacunas deixadas no curso de formação inicial. Nesse sentido, retomamos a Imbernón (2011, p. 52) quando ele destaca: “Não devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções.”

Seguindo com essa perspectiva, deve-se reportar ao momento histórico-social e político o qual vivenciamos, em que a função do(a) professor(a) tem como base a crescente disseminação do uso de tecnologia, sob a qual o(a) docente constrói conhecimento de forma colaborativa num processo formativo tanto presencial como a distância. Desse modo, identificamos, nas dependências do CREI e da escola, docentes que não possuem formação

específica para atuar nessa etapa da educação, assim como professoras que realizaram sua formação superior, que possivelmente apresenta atuação fragilizada devido à falta de elementos essenciais à profissão docente.

Diante desse contexto, é importante que os(as) docentes participem efetivamente das formações continuadas, compreendendo os conceitos vivenciados, bem como a construção de saberes necessários ao tornar-se professor(a) para atuar com a criança de zero a cinco anos de idade, na perspectiva da transformação no processo de ensino-aprendizagem. Assim, poderá descrever suas práticas com base nas experiências acumuladas do decorrer da sua carreira profissional, fazendo alusão à teoria adotada no desenvolvimento da função. “Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão.” (Tardif, 2009, p. 51).

Para tanto, parece ser necessário proporcionar subsídios teóricos e didático-pedagógicos, a partir do uso de diferentes tecnologias, contrapondo-se às formações pontuais e aligeiradas que se distanciam das reais necessidades e não oferecem saberes consistentes e necessários ao exercício da profissão docente, sem perder de vista um processo formativo significativo para o contexto de tornar-se professor(a) para atuar nessa etapa da educação. Tal afirmação é legitimada quando, em parte do mundo, é possível identificar uma formação docente completa de saberes estruturantes para o exercício adequado da profissão.

Nas unidades de Educação Infantil, normalmente, há ênfase em uma atuação transmissiva, seguindo rotinas estabelecidas para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao campo da leitura e da escrita ou ação fragmentada, que reforça a superficialidade e fragilidade da prática docente. Segundo Imbernón (2011), cabe ao docente ter participação ativa e crítica nos processos de inovação e mudança sendo flexível e dinâmico, no sentido de transformar sua atuação profissional.

Diante dessa realidade, essa investigação buscou uma aproximação com o fenômeno na sua concretude, no intuito de esclarecer algumas indagações acerca do objeto. Nesse sentido, a pesquisa de campo revelou duas situações distintas em relação à atuação docente, esta possivelmente baseia-se apenas no cuidar, ou exclusivamente na preparação das crianças para o Ensino Fundamental. A segunda situação tem como base a necessidade docente de aquisição dos conhecimentos necessários para o efetivo exercício da sua profissão, bem como aponta para a necessidade de uma formação permanente, em que aconteça um processo de profissionalização que contemple saberes necessários para o desenvolvimento da sua profissão com as crianças zero a cinco anos de idade.

Após as leituras dos teóricos, observação e entrevista com os sujeitos desta pesquisa, salientamos que o processo de profissionalização na atuação docente da Educação Infantil não possui fundamentos teóricos consistentes. Afirmamos, ainda, ser necessária uma atuação docente nesta etapa da educação com o desejo e anseio de tornar-se professor, mantendo-se ativo num processo contínuo de ensino-aprendizagem.

Verificamos também que, apesar dos diversos trabalhos acadêmicos em torno deste objeto de estudo e dos vários avanços da legislação brasileira na garantia dos direitos da criança à educação, ainda são poucos os registros que têm como propósito verificar especificamente como está sendo desenvolvida a construção da profissão docente para o trabalho com a criança pequena.

Diante da elaboração de distintos documentos norteadores/orientadores, emendas constitucionais e políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação infantil brasileira, ainda há uma grande parcela de docentes atuando nessa etapa sem dispor de uma formação específica, apropriada para tal, uma vez que foi constatado nos dados analisados que o investimento no processo de formação específica e permanente será relevante para que haja qualidade no atendimento educacional oferecido às crianças. Estes precisam que os coloquem em condições de realizarem, do melhor modo, as suas funções, o que atinge diretamente a profissionalização dos(as) docentes que atuam na Educação Infantil.

Nos depoimentos das entrevistadas, possivelmente, percebe-se uma despreocupação com a profissionalização, o que, apesar de não ser uma proposta pedagógica ou metodológica para o processo de ensino-aprendizagem, deveria constituir-se como uma rotina de trabalho que perpetrasse o cotidiano docente e acontecesse, necessariamente, a partir de uma sólida formação política e social, incluindo os saberes docentes, a vivência ética e as habilidades para a docência e para a pesquisa.

Ainda em relação às falas das docentes, quando indagadas a respeito da construção da sua profissionalização docente, salientavam também a necessidade de treinamento constante para obter nível profissional e alcançar maior habilidade no trabalho e capacitação, mas não apontavam para a possibilidade de buscar se profissionalizar de forma espontânea por livre iniciativa.

Cabe o alerta de que os profissionais que atuam nessa etapa da educação busquem possibilidades, por meio de estudos e pesquisas, que potencializem a docência com a criança pequena para atender às demandas dessa faixa etária. Sendo preciso também que existam materialidades e espaços adequados para uma relação educativa que privilegie tanto as crianças como também os docentes nas instituições de Educação Infantil.

Sob esta perspectiva, é notável que a pesquisa não se encerra com esses resultados, pois futuras indagações devem surgir. Por fim, espera-se que esta investigação contribua com o movimento de discutir a formação e atuação de professores na Educação Infantil, colabore para a construção da profissionalização docente, na perspectiva de uma educação transformadora, bem como desperte novas investigações e discussões acerca deste tema.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. Rita; AFONSO, Valentim Maria Aparecida. **Educação Infantil: Das Práticas Pedagógicas às Políticas Públicas**. Editora UFPB – João Pessoa, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2010

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE**. *Educação da Paraíba: Censo Demográfico*, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb>. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796/2013. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.979/2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária**. CONANDA: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL, **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)**, Portal do FNDE, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>. Acesso em: 20/11/2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O que é COVID-19?** Disponível em <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 23/ agos/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação, 2019.

BEZERRA, A. de Mayam. **Ideários Pedagógicos na Educação Infantil**: Concepção docente em CREIs de João Pessoa – PB. Trabalho de conclusão de curso: Tese – Programa de Pós-Graduação – Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

BICUDO, M. A. V. **Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica**. 1ªed.São Paulo: Editora Cortez, 2011.

CAMINHA, I. de Oliveira. **Fenomenologia e Educação**: Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó-RN, ano V, n. 2, p. 11-21, jul.-dez. 2012. ISSN 1984-5561 2012.

CORSINO, P. O cotidiano da educação infantil. Boletim, n. 23. **Salto para o futuro**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2006. Disponível em: <http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

COSTA, M. Eliane; MATTOS, de C. Cleide; CAETANO, Silva da N. Vivianne. **Implicações da BNC – formação para a universidade pública e formação docente**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DORTA, N. Maria Pavezzi. **Saberes Relacionais e Profissionalidade Docente na Educação Infantil**. Trabalho de conclusão de curso: Dissertação – Programa Educação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro, 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.) **As cem linguagens da criança**: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016a.v.1.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción em educación**. Madrid: Morata, 1990.

FARIA, de B. Maria Evangelina (org.). **Currículo e educação infantil**. João Pessoa: Ideia, 2012.

FRANCO, M. Amélia Santoro. **Caderno de Pedagogia Universitária**: Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GATTI, A. Bernardete. [et.al]. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GIANGARELLI, C. Driele. **Entre singularidades e processos identitários**: um olhar para a formação e atuação profissional de professores da educação infantil. 114f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, 2020.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade de Ensino e Formação do Professorado.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.

JOÃO PESSOA. **Diretriz Normativa 2020.** Secretaria de Educação e Cultura. Diretoria de Gestão Curricular. João Pessoa: SEDEC, 2020.

Decreto nº 5.581 de 20 de janeiro de 2006. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoa: SEDEC, 2006.

Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação Infantil. João Pessoa: SEDEC, 2021.

JOÃO PESSOA. **Diretriz Normativa Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA - 2021.** João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura / Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2021.

JOÃO PESSOA. **Resolução Sec., nº 9,** de 18 de maio de 2010. Fixa normas para Credenciamento e Autorização de funcionamento da Educação Infantil nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. João Pessoa, PB: Conselho Municipal de Educação, 2010.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** educação infantil e/e fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, 2006.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil:** questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A.(org.) *Encontros e Desencontro em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, W. Omar. **Filosofia para crianças** – 2ª ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil** IN: MACHADO, Maria Lucia. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAGE, L. Larissa de Lima. **Fios que conectam docência e infância:** o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil. Trabalho de conclusão de curso: Dissertação – Programa Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

LARROSA, J. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. In: Educar. Editora UFPR, n. 17, p. 153 – 176. Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, J. Carlos. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores**: problemas e perspectivas. In: REUNIÃO ANPED, 35. Trabalhos... Porto de Galinhas: [s.n.], 2012p. 1-10. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1936_int.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2021.

LIBÂNEO, J. Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] – 1ª ed.– Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018 .Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em 20 de nov. 2021.

LIRA, R. Maria de Araújo. **Formação e Profissionalização de Professores da Educação Infantil na Rede Municipal de João Pessoa-PB**. Trabalho de conclusão de curso: Tese – Programa de Pós-Graduação – Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Ciências da Educação, n.8, 2009 p.7-22.

MELO, J. Silva. **Breve histórico da criança no Brasil**: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-criancano-Brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

MINAYO, M. Cecília de Souza. **Desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MOREIRA, D. Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thonson, 2002.

NASCIMENTO, F. Costa do. **Formação de professores da educação infantil**: a experiência de um curso de formação continuada. f, tese (Doutorado), Universidade Federal do Pará – Município de Castanhal – PA, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. Pereira Magalhães de. **Profissão e profissionalização docente**: Limites, contradições e possibilidades, 167f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás - Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, L. Marinho Eglen de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil.** Trabalho de conclusão de curso: Dissertação – Programa Educação - Universidade de Brasília, 2017.

OLIVEIRA, L. Maria Santana de. **Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos.** Trabalho de Conclusão de curso: Dissertação – Programa Educação – Universidade de São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, L. Domingues de. **Transformar para conformar: o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista,** f Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, S. Guimarães de. **Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status “profissional” no magistério da Educação Básica,** 176f. DISSERTAÇÃO (Mestrado), Universidade do Vale do Sapucaí da Unidade de Fátima – UNIVÁS, 2017.

PALHANO, Tânia R.; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida **Pragmatismo e Marxismo – O trabalho como princípio educativo.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** João Pessoa: - Secretaria de Estado da Educação – SEE, 2019.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025).** Governo do Estado da Paraíba, 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/07/Lei-n%C2%BA10.488Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL1-3-1.pdf>. Acesso em: 10 julho 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001

Plano Municipal de Educação de João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação Infantil. João Pessoa: SEDEC, 2021.

PASCOAL, D. Jaqueline; MACHADO, Gomes Cristina Maria. **História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584 78ª.

PEREIRA, Vivian C. Menezes. **As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de São Luís – MA.** Trabalho de conclusão de curso: Dissertação – Programa Educação: formação de formadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

PIMENTA, S. Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2ª. Ed. SP: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica.** In Pimenta & Ghedin (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez Ed, 2002. (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

PIMENTA, S. Garrido (org.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIRES, F. **Pesquisando crianças e infância**: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. Cadernos de campo, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

PROENÇA, M. Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1 ed. – São Paulo: Panda Educação, 2018.

RAMALHO, B. Leite; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RECCO, K. Viott. [et.al]. **O trabalho docente na educação infantil**: os desafios do processo de profissionalização do ensino – Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 21, n.2, p.447-474, maio/ago. 2016.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007.

ROLDÃO, M. C. **Profissionalidade docente em análise** – especificidades do ensino superior e não superior. In: Revista Nuances: estudos sobre a educação. Ano XI; v.12, n.13; jan/dez. 2005 p.106-126.

SACRISTÁN, J. G & Pérez Gómez, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SALAMI, M. Cesar. A constituição da profissionalidade docente e Inovação pedagógica na Educação Básica, 122 f. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, 2013.

SALSAMENDI, Daniela S.. **A profissionalização docente na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2018.

SARMENTO, M. Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças**: contextos e identidades. Braga Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho, 2004.

SARMENTO, M. Jacinto. **Sociologia da infância**: correntes e confluências; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. **Infância e Pedagogia Histórico Crítica**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, L. **Formação de professores no Brasil A herança histórica**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em:

https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf. Acesso em 14/10 /2021. 22:59 horas.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

SOLIMÕES, A. Cristina Cunha. **Impactos da precarização trabalho sobre a saúde das docentes da Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. **Metodologias qualitativas**: teoria e prática. Curitiba: Ed. CRV, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TREVISAN, A. C. **Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo**, 203 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, A. **A Pedagogia de Dewey**. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A evolução psicológica da criança**. Florestan Fernandes. (org.) Henri Wallon. Psicologia. São Paulo: Ática, 1986.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar – Porto Alegre: Penso, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Conforme a resolução do CNS/ No. 466/2012)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “A construção da profissionalização de professores na Educação Infantil”. Será desenvolvida por Lindinalva de Alcântara Correia, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Tânia Rodrigues Palhano. Tem como objetivo compreender a construção da profissionalização de professores na Educação Infantil nos Centros de Referências em Educação Infantil e escolas do Município de João Pessoa-Paraíba. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, serão utilizadas as técnicas de observação sistemática e entrevista semiestruturada, que será realizada de forma individual e gravada.

No tocante aos riscos serão de acordo com a resolução do CNS/Nº 466/2012. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o que pode acontecer é a insegurança quando exposto alguns conceitos que, talvez, seja desconhecido pelos participantes. Em relação aos benefícios também estão de acordo com a resolução do CNS/Nº466/2012. Uma vez identificada e compreendida a construção da profissionalização de professores na Educação Infantil é possível contribuir com estudo/reflexão sobre a questão de tornar-se professor, resultando num significativo processo de ensino-aprendizagem nesse campo educacional.

Você terá a liberdade para escolher se aceita ou não participar desta pesquisa, seu nome permanecerá sob sigilo, sua participação é voluntária e, se, por algum motivo, desistir não haverá nenhum dano ou prejuízo a você. Do mesmo modo, poderá a qualquer momento solicitar esclarecimento sobre este estudo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais. Seu nome ou material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A pesquisadora responsável estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer momento da pesquisa. Assim, solicito a sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos.

Eu _____.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o consentimento para participação na pesquisa e para publicação dos resultados

João Pessoa, -----/-----/-----

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da pesquisadora

Contatos:

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Cidade Universitária – Campos I – Setor Humanístico, Bloco III, João Pessoa/PB, CEP: 58.059900 - FONES: (83) 98776-4335 / (83) 3216-7702 e FAX: (83) 3216-7140 4335. E-mail: lindinalvaalcantara@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conjunto Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa/PB – CEP: 58.051-900 – FONE: (83) 3216-7791 e FAX: 3216-7791. E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Pesquisadora: Lindinalva de Alcântara Correia.

Orientadora: Tânia Rodrigues Palhano.

Nome (opcional): _____

Faixa de idade

Entre 20 e 50 anos ()

Maior que 50 anos ()

Formação acadêmica

Graduação: _____

Instituição _____ Ano de conclusão _____

Pós-graduação _____

Instituição _____ Ano de conclusão _____

Experiência na profissão

Há quanto tempo exerce o magistério na Educação Infantil? _____

Qual o seu vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de João Pessoa? _____

O que um professor(a) da Educação Infantil deve saber no momento do ingresso na carreira do magistério?

Como sua formação inicial atendeu as expectativas da profissão docente?

Como a formação continuada repercute no processo de ensino-aprendizagem?

O que você entende por profissionalismo docente?

Como se constitui a profissionalidade de professores na Educação Infantil?

Quais elementos são construtores da profissionalização docente na Educação Infantil?

Como a experiência na Educação Infantil pode ser considerada um elemento construtor da profissionalização docente?

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC/PMJP)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro que acolho o projeto de pesquisa "A construção da profissionalização de professores na Educação Infantil", desenvolvido pela mestrand LINDINALVA DE ALCÂNTARA CORREIA, sob a coordenação/orientação da Profa. Drª Tânia Rodrigues Palhano, cujo objetivo é compreender a construção da profissionalização de professores na Educação Infantil.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, 08 de fevereiro de 2021.



ASSINATURA E CARIMBO DO(A) RESPONSÁVEL

Tânia Rodrigues Palhano
Coordenadora do Curso de Educação Infantil



ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: LINDINALVA DE ALCANTARA CORREIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44284921.1.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.617.900

Apresentação do Projeto:

Tema importante quando se discute a formação do professor em particular da educação infantil projeto bem estruturado

Objetivo da Pesquisa:
coerente as atividades propostas
na pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios: inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: metodologicamente organizados com autores pertinentes e atuais

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
atende as exigências institucionais

Recomendações:
nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1709754.pdf	08/03/2021 21:27:40		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	08/03/2021 21:25:51	LINDINALVA DE ALCANTARA CORREIA	Aceito
Declaração do Patrocinador	CERTIFICADO.pdf	26/02/2021 22:34:37	LINDINALVA DE ALCANTARA CORREIA	Aceito
Declaração de concordância	CARTA.pdf	26/02/2021 22:31:30	LINDINALVA DE ALCANTARA CORREIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/02/2021 22:30:01	LINDINALVA DE ALCANTARA CORREIA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/02/2021 22:28:33	LINDINALVA DE ALCANTARA CORREIA	Aceito
Orçamento	FINANCEIRO.pdf	26/02/2021 22:25:46	LINDINALVA DE ALCANTARA CORREIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	26/02/2021 22:23:22	LINDINALVA DE ALCANTARA CORREIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não.

JOAO PESSOA, 29 de Março de 2021.

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador (a))