



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**  
**MODALIDADE À DISTÂNCIA**

**MICHELA AGUIAR PIMENTEL**

**OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LIMOEIRO- PE**

**2014**

**MICHELA AGUIAR PIMENTEL**

**OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE SER  
PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em  
Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro  
de Educação da Universidade Federal da Paraíba,  
como requisito institucional para obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Joseane Abílio de Sousa  
Ferreira

**LIMOEIRO-PE**

**2014**

P644d Pimentel, Michela Aguiar.

Os desafios da docência: a construção de ser professor na educação infantil / Michela Aguiar Pimentel. – João Pessoa: UFPB, 2014.

48f.

Orientador: Joseane Abílio de Sousa Ferreira

Monografia (graduação em Pedagogia – modalidade à distância) – UFPB/CE

1. Formação docente. 2. Identidade. 3. Professor. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37-051 (043.2)

# **OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Joseane Abílio de Sousa Ferreira

Aprovada em :16/12/2014

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Orientador-Joseane Abílio de Sousa Ferreira  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

---

Prof. Convidado - Edson Carvalho Guedes  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

Prof. Convidado – Wilson José Félix Xavier  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

*À Deus dedico meu agradecimento maior. Aos meus pais, Raimundo e Inacinha, pelo incentivo na busca pela formação ética e cidadã. Ao meu esposo Rosinaldo, aos meus filhos: Rayanne, Mylenna e Lucas. A minha sogra Severina Ribeiro (In Memoriam) porque estou certa que estaria feliz por este momento de conquista.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus de Abraão, de Isaac e Jacó pela sua fidelidade e sua graça infinita no decorrer deste trabalho. És a razão do meu viver;

Aos meus pais: Raimundo Pimentel e Inacinha Aguiar pelo incentivo e força nos momentos mais difíceis, amo vocês;

Ao meu irmão Micharles Pimentel pelo apoio e carinho;

Ao meu esposo Rosinaldo Silva pelo apoio e paciência nos momentos de ausência e pelas palavras encorajadoras no momento preciso;

Aos meus filhos Rayanne, Mylenna e Lucas Aguiar pela confiança, apoio, motivação e por acreditar em mim sempre. Vocês estavam certos. Mainha conseguiu!;

A professora formadora do TCC Idelsuite de Sousa Lima;

A minha orientadora Joseane Abílio pela sua alegria contagiante, seu incentivo, contribuição e mediação na construção deste trabalho. Pela competente e generosa orientação. Muito obrigada;

A todos os professores desta Instituição de Ensino que ao longo do curso foram referência e colaboraram para esta etapa de conclusão de curso. E foram personagens principais no meu crescimento acadêmico e profissional;

Ao Polo de apoio presencial, nas pessoas de Marijane Pimentel, Adiel Melo, Gleiciane Gabriele, Maria do Carmo, Neide Carvalho, Luciene Lira, dentre outros funcionários que tão cordialmente me atendeu ao longo do curso;

A todos familiares pelo carinho e pela torcida;

Aos meus colegas aprendentes virtuais;

Aos meus amigos (as) que torceram na realização deste sonho. Agradeço as palavras encorajadoras, jamais esquecerei.

Que Deus abençoe vocês!

Esse é um momento especial, não existem palavras que possam expressar minha alegria e sinceros agradecimentos a vocês.

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

A presente pesquisa faz uma reflexão em torno dos desafios da docência, o ser professor. Considerando suas particularidades trazendo aspectos relevantes para o processo de construção da identidade do professor da educação infantil. Na compreensão de uma identidade que se estabelece dentro da profissão de forma gradativa tendo as experiências vivenciadas na sala de aula um fator relevante. Esta reflexão mostra como as transformações históricas ao longo de décadas tem influenciado a formação docente, sendo o professor ele mesmo um agente histórico. Adentraremos nas novas abordagens e novos significados ao professor considerando a formação para além de uma construção erudita tendo seus saberes moldados na e pela sociedade. Refletiremos no desenvolvimento profissional como uma ação contínua que acontece ao longo da vida e da carreira e esses espaços de tempo reconstruem os significados da profissão docente que em cada período exerce funções diferentes das quais precisam ser redefinidas. Fecharemos estas reflexões em torno das possibilidades e impasses que norteiam o trabalho do professor alguns dilemas aos quais cotidianamente se constituem como barreira na construção de sua identidade profissional. Este trabalho não pretende esgotar todos os estudos e abordagens conceituais e históricas da formação docente, mas a partir da mesma estabelecer uma análise teórica realizando inferências colaborativas a prática docente. Em nossas análises, buscamos dialogar com conceitos e formas de ser e tornar-se professor, buscando pensar a formação de professores, os impasses, as possibilidades e os modos de construir a identidade de ser professor.

**Palavras- chave:** Formação docente. Professor. Identidade. Profissão.

## **ABSTRACT**

This study is a reflection on the challenges of teaching, being a teacher, considering its particularities bringing relevant aspects to the process of identity construction teacher of early childhood education, in the comprehension of an identity that is established within the profession gradually taking from experiences in the classroom a important factor. This reflection shows how the historical changes over the decades has influenced teacher training, and the teacher himself a historical agent. We will dive in new approaches and new meanings to the teacher considering the formation beyond a classical building with their knowledge in molded and society. We will reflect the professional development as a continuous action that happens throughout life and career and these time slots reconstruct the meanings of the teaching profession in each period exerts different functions which need to be reset. We will close these reflections on the possibilities and impasses that guide the work of teachers some dilemmas to which daily constitute a barrier in the construction of their professional identity. This work does not exhaust all the studies and conceptual and historical approaches to teacher education, but the same establish a theoretical analysis conducting collaborative inferences teaching practice. In our analysis, we seek dialogue with concepts and ways of being and becoming a teacher, trying to think teacher training, deadlocks, the possibilities and ways to build the identity of being a teacher.

**Key words:** Teacher education. Teacher. Identity. Profession.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
EDUCAÇÃO INFANTIL .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
CAPÍTULO I - ASPECTOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A PROFISSÃO DE SER PROFESSOR .....	19
1.1. Breve Contexto Histórico.....	19
1.2. Novas abordagens na formação dos professores .....	23
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL	27
2.1. A dimensão social do ser docente: um breve diálogo .....	27
2.2. Os desafios sociais da docência: como tem se dado na prática o ser professor?.....	29
2.3. Funções do professor frente às transformações da sociedade: os novos desafios .....	31
CAPÍTULO III - AS POSSIBILIDADES E OS IMPASSES PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	36
3.1. Os Caminhos na construção da identidade de ser professor.....	36
3.2. Saber Docente: breves considerações sobre o ser professor .....	39
3.3. O diálogo entre as formações acadêmica e continuada (a prática de ser professor) .....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	46
REFERÊNCIAS .....	48

## INTRODUÇÃO

Percorrendo os caminhos da prática docente seu contexto histórico nos indica que o mesmo vem sendo estabelecido com degraus repletos de conquistas e destas muitas com barreiras quase intransponíveis. A profissão que outrora enaltecida e reconhecida hoje sofre com sua desvalorização por quase toda sociedade, inclusive por seus autores. A honradez que permeava no campo docente enfraqueceu-se, a valorização e motivação de ser um educador deu lugar a outros atributos, nunca antes pensado dado o peso destes profissionais para a sociedade. O docente na atualidade se depara cotidianamente com desafios e dificuldades em diversos aspectos e estes conseqüentemente impregnam em suas mentes indagações e reflexões, em meio a esses sentimentos e aflições é pertinente analisarmos os desafios e possibilidades de construir sua identidade profissional e sua relevância nesse processo de altos e baixos da profissão.

Essa pesquisa tem como foco principal abordar as identidades profissionais na educação infantil e os desafios de estabelecer essa identidade, entendendo-a como característica relevante na vida docente. Os caminhos para construir uma identidade profissional serão tratados de forma objetiva mostrando-nos que a identidade é o que nos difere do outro é nossa marca. Atuar como educador de crianças, contemplando suas especificidades, o cuidar e o educar, não devem ser visto como algo simplório, pelo contrário, deve ser entendido como profissionais que enfrentam muitos desafios para ser e tornar-se professor. Tentar definir a identidade é estabelecer um escudo que nos dá equilíbrio para as problemáticas da profissão docente.

Vivenciamos um quadro atual de desvalorização do ser professor, sendo assim é imprescindível refletirmos em torno dessa temática para que venhamos apontar diretrizes de novas formas de olhar o professor, procurando discutir o lugar social do professor. Segundo Tardif e Lessard (2005) os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais representações da economia das sociedades modernas. Esse conceito se intensifica nessa nova era onde professores se defrontam com dificuldades, problemas, crises, etc.

O objetivo principal da pesquisa é refletir sobre os desafios dos professores da educação infantil vivenciados hoje bem como na importância da construção da identidade profissional para eles dentro do contexto educacional.

O presente trabalho relaciona sua pauta com as contribuições de alguns autores como Antônio Nóvoa (2002,2005,2009,2011,2014); Tardif ( 2002, 2008,2014); Paulo Freire (1996) os quais auxiliaram a análise em torno da temática proposta. Buscamos dialogar as questões levantadas em torno do tema com a intencionalidade de despertar novos olhares para a identidade do professor.

A metodologia será de natureza qualitativa, explorando os desafios da construção da identidade dos professores e seus desafios por meio de levantamento bibliográfico.

No capítulo I iremos percorrer sucintamente no contexto histórico da formação docente e no quanto as mudanças ocorridas no contexto educacional influenciaram essa formação, buscando refletir nessa historicidade como elemento singular nas discussões de hoje.

No capítulo II adentraremos na formação docente também como construção social considerando os aspectos sociais englobados no ambiente escolar, os quais elencam novas funções aos professores. Estabeleceremos considerações relevantes tendo os aspectos sociais, desses que são agentes sociáveis bem como a compressão de uma identidade que se efetiva gradativamente dentro desse contexto.

No capítulo III abordaremos quais meios verdadeiramente se constituem como possibilidade ou impasse na construção da identidade profissional os quais não consideramos como regras, mas são elementos importantes na conclusão da reflexão dessa pesquisa.

## EDUCAÇÃO INFANTIL

Essa discussão tem ocupado um espaço considerável nos estudos de pesquisadores que se preocupam em buscar entender como a formação docente tem caminhado, ou seja, como esta tem se consolidado ao longo da história. Neste trabalho consideramos que a formação docente como um processo histórico que marca profundamente a identidade de ser professor. A esse respeito Nóvo & DeJong-Lambert (2003) afirma:

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é como todos sabem a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. É difícil não sermos contaminados por este “discurso gasoso” que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir, mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores. (p.97)

As exigências e responsabilidades que são atribuídas aos docentes hoje perpassam os de outrora, isso é fato, essas dimensões chegam ao campo da formação docente, gerando hesitação, fobia, sentimentos contraditórios advindos de uma sociedade mergulhada no tempo de incertezas que esperam de seus professores argumentos preciso, no entanto é relevante refletir em seus sujeitos e suas individualidades. Como escreve David Labaree (2000), as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão.

Diante disso, nos perguntamos? Será que ensinar é simples? Especialmente na Educação Infantil, erroneamente muitos afirma que sim, os salários destes profissionais mal remunerados demonstram a sociedade essa teoria da facilidade. Em outras palavras, nas colocações gerais, é de costume, para um aparte da sociedade, afirmarem que para dar aula as crianças não precisam de tanta qualificação. Para Pinto (2009) os estudos que tentam mostrar que a remuneração dos professores não é baixa cometem grave erro

metodológico por não levarem em consideração as horas efetivamente trabalhadas para além das horas de ensino.

Dentre as novas definições da Educação Infantil apontada nos RCNEIs (Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil); o cuidar e o educar abre um novo leque para seus profissionais.

“A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil”. (Brasil/MEC, 1994b. p. 78)

Ao pensar na formação do educador infantil, é preciso ter claro quão difícil são essas mudanças, quantos estereótipos é preciso abandonar, o grau de ansiedade que isso possa levantar a intensidade das resistências que é necessário superar; nas palavras de Ecléa (1992) de uma verdadeira conversão.

A história da educação brasileira apresenta caminhos desafiantes e de indecisões imprescindíveis de ser abordadas: “A nossa” atuação docente, mesmo para falarmos em tempos contemporâneos, está conectada, com as questões da história, que vai falar de um tipo de sociedade e de trabalho presente na nossa formação de sociedade vinculada aos ideários liberais e às transformações do modelo de produção capitalista (Romanelli, 2001).

Atentando para a visão passada, a atuação docente na educação brasileira entre 1549 à 1759, nos séculos XVI e XVIII, a pedagogia dos padres jesuítas, no período do Brasil Colônia é estabelecida como a primeira opção de prática educativa, onde a doutrina cristã é identificada e confirmada sendo um apoio na formação dos professores leigos. Há nesse período, uma identificação do magistério com a concepção de sacerdócio (LUZURIAGA, 1959 Apud SAVIANI, 2004).

A gênese da profissão de professor, no Brasil, tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA,1995)

No Brasil Império, a partir de 1808, período marcante com a chegada da família real, as aulas e os cursos vinculados aos interesses de D. João VI objetivava a formação profissional à partir dos cursos de Direito ( São Paulo e Recife) e de Medicina (Rio de Janeiro e Salvador) da Criação da Academia Militar da Marinha, da Biblioteca Nacional, dentre outras criações.

Percebe-se a intencionalidade de privilegiar o ensino superior em detrimento do primário. Em 1891 já com a segunda constituição a expansão da educação básica (o primário) e o (secundário) é objeto de diversas reformas educacionais, como uma das primeiras experiências de organização da escola pública, que simultaneamente adentrava pela vertente religiosa e leiga da pedagogia tradicional, estabelece-se a implantação progressiva das escolas primárias graduadas nos Estados e não mais províncias dos períodos colonial e imperial, com a criação das chamadas escolas normais, responsáveis, portanto pela formação do magistério.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Nova Escola, apregoavam como uma das ideias a criação de uma escola pública, obrigatória e universal, bem como uma educação que não expressasse o tradicionalismo fundante na formação do magistério. Nesse período de renovação do pensamento educacional estava à educação pré-escolar, instituída como a base do sistema escolar (ZILMA, 2011, p. 98). O debate apontava também para a seguinte realidade: seria impossível produzir reforma no ensino primário descolada da formação de professores (SIMÕES; CARVALHO, 2001).

Com a Proclamação da República no país em 1889 nasceria uma nova visão, uma renovação ideológica, as questões sociais passaram a obter respeito. Nesse contexto a educação de crianças pequenas começaria ser pensada. Em 1908, instituiu-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909 o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontavam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo país (KUHLMANN Jr., 2000.p. 481).

Após décadas conflituosas, uma mudança importante havia ocorrido: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (LEI 4024/61) aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância: sua inclusão no sistema de ensino:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Esse quadro social refletia o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 1960 que seria alterado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964, com marcantes reflexos sobre a educação em geral e a educação das crianças pequenas em particular. (ZILMA, 2011., p. 102) Com o processo de municipalização da educação pré-escolar pública na década de 1970, houve aumento da demanda para a pré-escola, os debates entre assistencialismo e educação perduraram por alguns anos.

A habilitação em Educação Infantil à LDB, Lei 9394/96 estabelece “como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social.” (ZILMA, 2011., p. 117), Um Referencial Curricular Nacional foi formulado pelo MEC e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação moldando assim os caminhos da Educação Infantil.

Esse breve percurso histórico da Educação Infantil deve servir de base na reflexão dos desafios vivenciados pelos professores até então, desafios estes que permeiam o campo histórico, filosófico, político e social. Falar de formação direcionamos as capacidades, contribuição científica e domínios que a profissão exige, no entanto, as problemáticas atuais devem permitir um novo olhar para a formação, um olhar humanizado. Como diz NÓVOA (2011, p. 58):

É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. As perguntas sucedem-se. Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.

Nesse âmbito de complexidades existentes na formação as quais precisam ser identificadas e refletidas para uma retomada de ações que visem desconstruir paradigmas é certo explicitar a construção social da formação como algo peculiar, o que Nóvoa (2011) chama simplesmente de compromisso social:

[...] Transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.”(p.63)

Trilhando pela formação como uma construção social nos deparamos com as identidades profissionais. Segundo Dubar (1997) autor que desenvolveu estudos sobre identidades sociais e profissionais na França aos finais dos anos 1980, conceitua identidade profissional como construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, trabalho e formação.

Assim a construção da identidade apresenta-se inseparável da existência dos espaços institucionais de emprego-formação e dos tipos de relações profissionais que estruturam as diversas formas específicas de mercado de trabalho. No tocante à educação infantil seus profissionais necessitam apreender significados e sentidos que atribuem a seu fazer, o que constituem por vezes uma desestruturação/reestruturação que permitiram repensar em suas identidades, seu diferencial e assim alicerçar sua formação, sua prática. “Nóvoa, ao explorar as formas de “se sentir e ser professor” sublinha o fato de que a identidade não é um dado, não é uma propriedade nem sequer um produto,” é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 15)

Percebe-se assim a identidade profissional como algo dinâmico, produzido por momentos característicos de passagem nesse movimento que se desenvolve ao longo da carreira profissional, que Marileide (2009) chama de ciclo de vida profissional e se organiza entre a identidade para si- a forma pela qual cada um vai construindo sua imagem profissional – e a identidade para os outros- a forma pela qual a sociedade vê e trata a profissão, assim a identidade profissional de educadores associa-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo- ao lugar em que cada um se insere no mundo e na profissão- de ser um profissional, conclui.

Nessa perspectiva podemos adentrar que a valorização ocupa um papel central, fazendo relevante uma indagação: a forma de ensinar deve condicionar o que somos e produzir significação aos educandos? Os educadores precisam ser compreendidos e que lhe sejam oferecidas condições de autoconhecimento, de autoformação aliados à prática de valorização concreta, com salários dignos e de direitos. O que Nóvoa (2009) denomina de inovação: “A importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais.” (p.19) A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Não uma inovação caricata, excludente que beneficia apenas um segmento, mas com base nos significados e um processo de construção permanente,

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. [...] Constrói-se também pelo significado que cada professor, como autor e ator, conferem à atividade docente no seu cotidiano em base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 1997, p. 42).

A concepção pedagógica descrita nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil é garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, essas Diretrizes vêm endossar os direitos civis, humanos e sociais das crianças. O educador de crianças norteia suas práticas a partir dessas Diretrizes. Em contrapartida, o profissional se depara com a indisposição constante por parte das autoridades em voltar o olhar para a pessoa do professor e suas interfaces ao longo de sua trajetória, especialmente na fala das construções das identidades.

Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional, não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. (NÓVOA, 2009 p.22)

Considerar esses aspectos permite uma compreensão do profissional e não nos induz a ideia errônea que a coleção de títulos, as formações engavetadas são simples instrumentos que dê garantia de formação. É imprescindível uma análise séria de tudo que envolve o profissional, afinal os desafios também podem ser pontes de discussões e

redirecionamentos, com alternativas de estruturação curricular para a formação de profissionais da educação infantil, já sugerida por Souza e Kramer (1992), apresenta como requisitos: superar a fragmentação do trabalho e a mera justaposição de linhas; construir bases teóricas da ação pedagógica que permitam articular a singularidade das situações cotidianas com a totalidade da vida social e política; ter clareza de que a formação visa simultaneamente à ampliação crítica dos conhecimentos e a construção da autonomia e da cooperação do trabalho (p.62-63).

A presente pesquisa vem apontar e refletir os desafios enfrentados pelos professores da educação infantil no caminho da construção de sua identidade profissional, partindo dos aspectos históricos de sua formação e adentrando na formação como construção social, delineando as possibilidades e os empasses para construção da identidade profissional na educação infantil.

## **CAPÍTULO I - ASPECTOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A PROFISSÃO DE SER PROFESSOR**

### 1.1. Breve Contexto Histórico

A formação docente se constitui como aspecto fundamental na condução de um ensino e aprendizagem reflexiva, construtora e operante. “Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada” (FREIRE, 1996, p. 59).

Historicamente, a profissão docente vai construindo seu lugar social a partir de contradições e conflitos; na vida escolar, os professores seriam a voz dos dispositivos de escolarização (NÓVOA, 1995). Assim, falar de formação docente é pensar que a prática cotidiana docente deve percorrer ao mesmo passo de sua formação, sendo assim é imprescindível que ambas caminhem de mãos dadas tornando o professor um aprendente interligado nos novos modelos de sociedade e educação, “[...] defende-se a necessidade de uma nova atitude que alinhe o pensamento pedagógico com as grandes questões da contemporaneidade” (NÓVOA, 2011. p. 29).

A profissão de ser professor vai se formando a partir das características de cada período histórico. Por isso para Tardif (2008) o professor é um ser social e histórico; ou seja, sua formação é composta não apenas da formação acadêmica, pois, cada professor traz consigo histórias e experiências de vida distintas que são ressignificadas dentro da profissão de ser professor.

Nesse sentido, visando o preparo dos professores, ainda no Império, Rui Barbosa em um parecer de 1882, externava a carência de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29). No entanto esta preocupação docente ressurgiu fortemente com a Independência do Brasil, quando foi discutida a abertura e a organização da instrução popular (SAVIANI, 2009). Ao analisar as questões pedagógicas e as transformações que se realizam na sociedade brasileira no decorrer dos últimos dois séculos, Saviani organizou em seis períodos a história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foi às reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período intitulado por Saviani (2009) “Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)” iniciou nos colégios jesuítas durante toda etapa colonial, até os cursos superiores instituídos por Dom João VI, em 1808; época em que a formação de professores não era sinônimo de cuidado e atenção. Alguns anos em seguida, em 1827 quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras voltaram às considerações para o campo da formação.

No artigo 4º da Lei, determinava que os professores deveriam ser treinados para o uso dos métodos com seus próprios recursos nas capitais das províncias; percebe-se que durante esse percurso o governo não investia, não valorizava a formação de professores, retrato este de uma educação que privilegiava uma pequena elite, onde a educação não atingia toda sociedade.

Em 1834 a instrução primária fica sob obrigação das Províncias, estas adotaram para a formação de professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais.

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p.144).

O segundo período “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi à reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo” teve início com a Reforma Paulista da Escola Normal. O modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais surgiram à partir da reforma da instrução pública do Estado de São Paulo(1890).

Entendemos nesse momento histórico as escolas normais como lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer; destacando a consolidação das instituições de formação de professores e a feminização do magistério.

A partir de então os reformadores compreendem a necessidade de termos professores bem preparados com base nos métodos pedagógicos. A escola foi reformada enaltecendo a melhoria dos conteúdos curriculares existentes assim como a capacitação dos novos professores requer organização curricular com conteúdos programados e reorganização didático-pedagógica para viabilizar a formação construtiva dos professores.

Para Saviani (2009) o terceiro período, denominado “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, cujos marcos foi às reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Esse período tem como destaque as Reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo com os Institutos de Educação que elencaram novas perspectivas.

Os ambientes educacionais descentralizaram suas concepções de serem apenas objetos de ensino, mas também de pesquisa. Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira reorganizou as Escolas Normais, considerando a cultura geral e a cultura profissional.

Nesse âmbito, os Institutos de Educação incorporaram as exigências da pedagogia, que lutava em se estabelecer como um conhecimento de cunho científico,

marchando para fortalecer um modelo pedagógico-didático, de formação docente, retificando as deformações existentes nas tradicionais Escolas Normais do passado.

No quarto período Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971) por meio do Decreto 1.190, de 4 de Abril de 1939, foi estabelecido a preparação decisiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

No decreto era empregado no “esquema 3 + 1”, seriam três anos de estudos das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para formação didática. Anos após, em 02 de Janeiro de 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal, no seu Decreto Lei n 8.530 reestruturou o ensino normal, dividindo-o em, dois ciclos:

- Ciclo ginásial do curso secundário com duração de quatro anos;

-Ciclo colegial do curso secundário objetivando a formação dos professores do ensino primário e funcionamento das Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

O quinto período “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério” (1971-1996). Mudanças importantes aconteceriam nesse tempo, a Lei 5.692/71 (BRASIL/1971) trouxe algumas alterações; o ensino primário e médio, denominando-os de primeiro e segundo graus.

O parecer nº 349/72 (BRASIL-MEC-1972) ordenou a habilitação do magistério em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas) tornando-se apto para lecionar até a 4ª série; e a outra com duração de (2.900) habilitando o magistério até a 6ª série do 1º grau.

A Lei 5.692/71 estabeleceu a formação de professores em cursos de Licenciatura Curta (3 anos de duração) ou Plena (4 anos de duração). Na década de 1980, emergiu uma mobilização pela revisão do curso de pedagogia, que legitimou o princípio da “[...] docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003.p.68). Época também de significados que transformariam as interpretações existentes no tocante ao educando e os professores, especialmente o prestígio elencado de Paulo Freire e sua Pedagogia Libertadora. A partir de então se destaca o caráter sócio histórico da formação docente.

## 1.2. Novas abordagens na formação dos professores

Por isso aqui propomos pensar a formação de professores para além de um construto puramente erudito, levando em consideração que os saberes pertinentes a esse agente social é construído também na e pela sociedade que o envolve e que por tal motivo sofre variações no tempo e no espaço. Desse modo, o Saber é construído numa relação temporal e plural que se (re) faz com as mudanças sociais, e é consolidado no ambiente de trabalho a partir de uma prática pedagógica, visto que, o ambiente de trabalho, nesse caso, a sala de aula, é um palco de interações humanas e propiciadoras de reflexões.

O campo educativo torna-se espaço para novas tendências e um novo olhar é direcionado para o processo de formação dos professores. As suposições e diálogo foram pertinentes na elaboração de uma nova concepção de profissional da educação atentando para as singularidades e particularidades presentes na docência.

Uma política de formação de profissionais de creches e pré-escolas precisa reconhecer a multiplicidade de opções teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando assegurar a qualidade do trabalho seja com as crianças, seja com os adultos que com eles atuam (BRASIL, MEC, SEF, DPE, COEDI, 1994. p. 24).

No que diz respeito às discussões que permeiam a educação, independente da área de estudo releva-se com grande importância a presença da preocupação com os saberes e a formação docente visto como pilares para o êxito no processo de ensino aprendizagem. Refletir não apenas a prática cotidiana do professor, mas procurar trazer para essa reflexão o processo de formação do mesmo e a participação desse saberes nesse processo histórico.

Sobre o sexto e último período é nomeado por Saviani (2009) “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). Destacamos que com a nova LDB (9.394/96) fomenta nos professores a confiança, a expectativa por um caminho na solução dos problemas da formação docente, uma utopia vivida pelos professores.

Entretanto, a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009).

Considerando todo esse percurso até então, não podemos dissociar a formação docente do contexto histórico vivido pelo nosso país, as renovações educacionais da década de 1990 no Brasil instituíram a formação de professores como item relevante na agenda das políticas públicas em educação.

A partir de então demarcaram que a atividade docente exige saberes específicos. O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes: disciplinares, curriculares, profissionais; incluindo os das ciências da educação e da pedagogia (TARDIFF, 2014.p. 33) Assim a prática profissional é um requisito de formação e de produção de saberes e habilidades específicas. Sendo assim “[...] os saberes mestres não existem mais, nenhum saber é por si só formador”, (TARDIF, 2008, p.43) o autor propõe uma união desses saberes.

Nesse âmbito o desenvolvimento profissional docente constitui-se como ação continuada que acontece ao longo da vida e da carreira. Segundo Marineide, (2009.p.58):

As dimensões da carreira docente sobressaíram a partir de: reconhecimento da importância do professor no processo educativo; as críticas ao modelo da racionalidade técnica e a abordagem crítico-reflexiva como abordagem de desenvolvimento profissional; o entendimento dos professores como gestores de dilemas e sujeito de um fazer e um saber.

Fazendo uma retrospectiva dos estudos realizados sobre a formação dos profissionais da educação infantil (creches e pré-escolas) apontam para um quadro a primeira vista frustrante. Muito destes profissionais não contemplava uma formação apropriada somada a baixos salários e condições de trabalho precárias.

Sendo assim foi necessário que se instituisse uma política de formação que viabilizasse a reorganização dos quadros de carreira, não excluindo os conhecimentos já assimilados durante o exercício da profissão. Toda a década de 1970, por exemplo, a educação infantil era ostentada de uma política voltada para restabelecer as carências

culturais, as insuficiências linguísticas e as possíveis defasagens afetivas das crianças procedentes das camadas populares.

Dando prosseguimento aos argumentos acima, Rosemberg (1992), argumenta que:

A proposta do MEC (1975), com alguns ajustes periféricos, tornou-se o modelo nacional de atenção ao pré-escolar até, pelo menos, a Nova República [...] Apesar da sua força de persuasão discursiva, foi praticamente nulo seu impacto de fato no sistema educacional (p. 26).

Com a Constituição de 1988 a Educação Infantil é admitida como imprescindível para formação do educando, sendo consolidada como dever do Estado. Tal direito foi assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990). Os direitos e garantias remetem a uma pertinente reflexão: a formação dos profissionais (inicial e continuada), onde o empenho então era centrado na luta pela realização de uma educação de qualidade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases N° 9.394/96:

A formação desses profissionais para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação; admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal (TÍTULO, VI. ART.62).

Partindo desses norteamentos as capacitações e modernização em torno da prática docente deve ser uma constante e adquirem então a responsabilidade das redes de ensino, que deve organizar seus investimentos para assegurar e contemplar esses aspectos.

Vale documentar que o MEC projetou em 2005, o Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), que consiste em um curso em nível médio, a distância, na modalidade normal. Destina-se aos professores de educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – Municipais Estaduais e da rede privada sem fins lucrativos – comunitários, Filantrópicas ou confessionais- conveniadas ou não.

Este curso teve como objetivo valorizar o magistério e propiciar condições de aprimoramento profissional ao professor. Com vistas a capacitar em magistério para a

educação infantil, pois cerca de 40 mil professores, no Brasil, tem se dedicado ao trabalho com as crianças de zero a seis anos, sem ter cursado ou concluído o ensino médio.

Considerando todo processo de evolução em volta da formação do professor é fato afirmar que apesar de algumas garantias firmadas no texto da Lei, a função docente e suas incógnitas sempre necessitaram ser moldadas, falar em educação é sempre haver reflexões sobre a prática e a teoria.

A torrente evolução que a sociedade demonstra implica no campo educacional, as perspectivas, hoje, divergem dos tempos passados e os embates sobre a formação do profissional da educação infantil ganham nova roupagem, entramos nas novas concepções de criança, o educar, o cuidar, o brincar, o atendimento institucional e ao reordenamento legislativo:

É exigido do profissional que trabalha diretamente com crianças pequenas competências polivalentes. 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 (RCNEI, 1988, p.41).

Diante dessas especificidades singulares da educação infantil a figura do professor denota uma grandiosidade que precisa ser compreendida e reconhecida pela família, pelos poderes públicos e principalmente por eles mesmos ( os professores); na busca constante de uma prática construtivo-reflexiva de ensino considerando sua função, seu chamado educativo.

A trajetória da profissão docente, como vimos, vem sendo edificada em um processo temporal onde as marcas históricas teve seu papel influenciador e importante na formação destes sujeitos que se constituem como protagonistas da sociedade. Nesse âmbito as características da formação e da profissão são diferentes das demais áreas, onde iremos explorar a construção social como processo pertinente de ser docente.

## CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

### 2.1. A dimensão social do ser docente: um breve diálogo

A profissão docente converge numa esfera de significados essenciais quando consideramos sua dimensão social. Segundo Marques (1992): “Concebe-se a profissão não apenas como atividade ocupacional, mas como compromisso social, solidário inserido na esfera política da sociedade” (p.46).

É certo explicitar que os docentes hoje estão mergulhados nos sistemas de relações materiais, econômicas, sociais, culturais e éticas, um degrau de exigências do saber técnico-científico. Nesse âmbito a formação ganha atributos sociais, sendo ela própria uma construção social que trilha os avanços e as problemáticas que vão despontando. Para Marques (1992) “Na formação os conhecimentos científicos devem ser interpretados e transformados em consciência reflexiva do necessário sob o ponto de vista prático, [...]” (p.51) O que nos indica um enfoque que pondera as atuações onde a técnica passeia no campo da sensibilidade considerando seus sujeitos.

Refletindo nas incoerências do ambiente educacional e as estruturas das escolas brasileiras, estampadas nos recursos midiáticos, é pertinente uma reflexão: - Quem são nossos professores? Quais suas reais condições de trabalho?

Direcionar o olhar para esta complexidade resulta numa motivação aos professores, na medida em que eles tenham suas angústias e seus dilemas colocados na balança, sejam ouvidos e ajudados. A análise de Dias da Silva (1998), impressiona retratando o desenvolvimento profissional do professor e seu empenho na busca de superar algumas concepções do seu entorno:

[...] São capazes de ver que o mesmo profissional que atua sob uma prática autoritária e elitista se ressentido pelo fracasso dos alunos, se vê desesperançado e “sem saídas” [...] Um profissional que, muitas vezes, está dando muito mais do que recebeu, pois também é fruto desse mesmo sistema de ensino. A maioria desses profissionais demonstra avidez por mudanças, porém desconhece propostas alternativas de trabalho (p.37).

A preocupação e organização das formações precisam descentralizar seus rituais tradicionais da teoria/reflexiva e promover estímulos que colaborem no processo de construção da identidade profissional atentando para as realidades atuais da escola. “Uma perspectiva de formação que reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programa de formação de créditos correspondentes” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, p. 73).

Considerando as especificidades da educação infantil e seu enfoque firmado com a 1ª etapa da Educação Básica (LDB 9394/96) efetiva-se então seu peso educacional sobre as instituições escolares e conseqüentemente seus educadores por uma ação que venha viabilizar e atender os objetivos voltados em suas novas diretrizes. Segundo MARINEIDE (2009): “Para que uma educadora organize um trabalho educativo adequado às crianças pequenas, revela-se indispensável que ela própria tenha acesso a espaços de aprendizagem e de reflexões” (p.55).

É pertinente destacar que os conflitos existentes nas políticas públicas para educação infantil nesse processo de efetivação/negociação dos seus direitos devem ser compreendidos pelos profissionais da educação como ponto de partida em suas formações garantindo as crianças seus direitos legais.

De acordo com a LDB e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI. 1998, Vol. 1, p. 12).

É importante considerarmos os fundamentos dos RCNEIs (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) como suporte educacional contemplado de elementos indispensáveis na condução do trabalho com crianças “[...] Subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (RCNEI. 1998, Vol. 1, p. 13)

A formação do professor é sem dúvida instrumento indispensável para que este profissional venha atuar nos processos educativos com ações pertinentes a sua realidade. Segundo Freire (1987), o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (p.39) Colocando-nos assim diante de um novo perfil docente.

## 2.2. Os desafios sociais da docência: como tem se dado na prática o ser professor?

A teoria e a prática devem andar proporcionalmente? As demandas existenciais, as mudanças decorrentes da sociedade exigem do educador atual versatilidade em seus planejamentos, auto avaliação dos seus processos e recursos pedagógicos bem como uma análise quanto seu comprometimento e responsabilidades. Nóvoa (2011), denomina de: “cultura profissional; ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (p.49).

O desafio maior que os docentes enfrentam no tocante a não valorização de sua formação acadêmica, a falta de recursos didáticos, o descaso das autoridades quanto ao seu salário injusto, são alguns dos obstáculos que não podem paralisar o educador na sua trajetória educacional. “A compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revele toda a complexidade do problema” (NÓVOA, 1995. P.21).

Nossa sociedade é carente não apenas de moradia, saúde, emprego, mas também de uma educação verdadeiramente voltada para o outro e apesar de tantas impossibilidades devemos utilizar todos os elementos disponíveis e transformá-los em elementos viáveis aos processos de aprendizagens, valorizando a ética e a democracia como princípio educativo.

Assim, nos perguntamos: Quem é o docente do século XXI? Qual sua identidade? Segundo Melluci (2004), “ela é individual e coletiva sendo através das relações sociais entre os agentes ser possível construir uma identidade peculiar” (p. 43). A identidade de cada um indica seus reais propósitos e mostra o resultado de seu trabalho sendo importante a cada educador construir sua identidade de acordo com sua personalidade e objetivos definidos, ou seja, aonde se quer chegar, a quem desejo atingir com meu trabalho.

Melluci (2004) denota a identidade referir-se ao indivíduo, sua profissão: [...] Independente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido (p. 44).

Será possível um educador perder ou esquecer sua identidade e importância com o passar dos anos? Huberman (1992) nos apresenta algumas etapas no caminho percorrido pelos educadores. Vejamos alguns exemplos:

- Os três primeiros anos são denominados como estágio de descoberta, momento de se confrontar com a realidade;

- O segundo que dura entre o quarto e sexto ano é a estabilização de todo repertório pedagógico;

- Em terceiro a etapa de diversificação aqui já pertencente a um grupo profissional o professor tem domínios pedagógicos concretos e é flexível ante os insucessos e conduz um estilo singular de ação;

Sobre essa última fase, Huberman (1992), destaca “ser um período rico de experiências pessoais traduzidas na diversificação de recursos didáticos, formas de avaliação, alternativas de agrupamentos dos alunos, alterações nos programas, etc.” (p. 41-42).

Chegando ao fim de sua trilha aos trinta e cinco ou quarenta anos de exaustivo trabalho com sentimento de total interiorização passando agora a olhar para si mesmo, muitos frustrados ou até desestimulados para tudo que os cercam. Nesse sentido, “Os professores libertam-se progressivamente, sem lamentar o investimento dedicado ao trabalho, voltando-se mais para si próprios, para interesses fora da escola e para uma vida social de maior carga filosófica” (HUBERMAN. 1992 p.46).

Não olhando as entrelinhas do ser professor e de toda singeleza que circunda essa profissão talvez venhamos a externá-la apenas pelas suas contradições, no entanto, não podemos nos cansar e erguer ações internas e compartilhadas, por uma formação solidária, coletiva e que enxergue o horizonte, que veja no tempo um processo que desgasta, mas que constrói significados.

Segundo Nóvoa (2011):

As dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais, os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola (p. 49).

A educação do século XXI não necessariamente condiciona-nos ao abandono dos métodos tradicionais de ensino, que inclusive foram satisfatórios para um tipo de sociedade, ou seja, ela cumpriu seu papel. Convém adaptarmos esses métodos bem como nos adaptarmos com tantas informações e tantos recursos tecnológicos a favor da educação. Aquilo que Nóvoa (2011) nos convida, a “[...] repensar estes credos e reconstruir os sentidos da profissão docente e do lugar que deve ocupar nas sociedades contemporâneas” (p. 43).

Estimular o aluno a pesquisa, a reflexão, a reinventar, a se perceber e valorizar-se como cidadão são características relevantes neste percurso de formação que muitas vezes amedrontam o professor no sentido de sentir-se sobrecarregado e impotente vistas as carências familiares aos qual o impuseram a solucionar.

Para Nóvoa (2011) “Hoje, para muitos alunos, a escola não tem qualquer sentido, nem representa um projeto no qual eles próprios ou as suas famílias sintam que vale a pena investir.” (p. 41). E as instâncias governamentais têm colaborado na medida em que adotam programas assistencialistas de permanência do aluno na escola, sem de fato fiscalizar e analisar o desenvolvimento e empenho do aluno.

### **2.3. Funções do professor frente às transformações da sociedade: os novos desafios**

O fazer educacional envolve concomitantemente as discussões psicológicas, culturais, econômicas partindo do compromisso de libertação na qual está inserida. Nesse contexto o sentido de educar é ampliado e a função do docente também. Em linhas gerais, nas palavras de Nóvoa (2009) “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras, que tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola” (p.31).

Nessa perspectiva, olhar para o futuro e o presente implica a disposição de recriar novos parâmetros, atentando para a demanda social, cultural e pedagógica buscando um âmbito harmônico e integrado, entre professor/aluno. Discorrer sobre essa

temática não é difícil de entendê-la, no entanto a função docente ultrapassou as expectativas tornando os seus caminhos complexos na prática.

É preciso trazer pra sociedade uma análise de si própria e os reais compromissos do docente para que se consiga consolidar essa harmonia verdadeira e imprescindível para a efetivação dos processos de ensino/aprendizagem. Sendo assim, NÓVOA (2009) destaca que “a única saída possível é romper o círculo vicioso do pensamento inútil e instaurar, de novo, uma reflexão crítica, um debate público informado sobre a educação[...]” (p.32).

Refletir nos sentidos de “educação” nos quais a sociedade se apropriou, oferece um feedback de concepções significativas que irão nortear os processos de formações que acontecem também no interior de cada professor. O próprio sentido de “educação” tem sofrido etapas de conceitos diversos onde o processo histórico no qual percorremos demonstrou significados que foram sendo construídos.

A educação não se reproduz apenas nas instituições educacionais, como as escolas, muito embora sua conotação esteja voltada unicamente como função escolar. É propício nesse momento reavaliarmos o que foi construído em torno dessa temática e se é concernente os conceitos de educação estabelecida nesse período que vivenciamos onde é notório o resgate da mesma nos aspectos escolares, atitudinais, políticos, etc.

Não podemos nos afadigar na busca do novo; quanto formador temos delimitações próprias, algumas até não compreendidas, no entanto nos unir (falo não de uma forma substancial) de forma concreta e colaborativamente na edificação por uma educação no sentido mais amplo, menos formal deve ser uma constante e a própria escola precisa rever tais conceitos. Segundo Nóvoa (2009): “A escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação” (p. 83).

Nesse sentido, é certo afirmar baseado na historicidade da Educação Brasileira que o sentido de educação foi sendo moldado, (assim como sua estrutura) discutido e modificado ao longo dos anos. As escolas superaram seus embates, transpuseram barreiras e cotidianamente se reveste de novos paradigmas que se tornam uma carga para os professores é como se o mundo todo passasse pela escola, deixando logicamente suas marcas. Para Nóvoa (2005) “Os sonhos desmedidos de educação

favorecem a emergência daquilo que tenho designado por uma “escola transbordante” exorbitante e sufocada por um excesso de missões” (p. 37) As considerações do autor mostra-nos um panorama cada vez mais implícito na escola que mexe profundamente nas reais funções dos professores e condiciona-os a uma vivência que aprisiona dada as exigências impostas.

A escola tem aceitado várias missões; dentre elas vale destacar: educação familiar, educação para a saúde, do combate e prevenção às drogas, educação ética, educação alimentar, educação tecnológica, inclusiva, ética, etc. Alguém se perguntou como os professores recebem e concebem essas responsabilidades? Que suporte os mesmos tem recebido para essas dimensões que as escolas aderiram? Estão sendo cooperados? Ou apenas fiscalizados?

A solução passa por uma recentragem da escola, de modo a que adquira um lugar modesto, que só é possível se ao mesmo tempo houver uma maior ambição e compromisso da sociedade em relação à educação [...] À escola o que é da escola. À sociedade o que é da sociedade (NÓVOA, 2011, p. 34).

Longe da utopia essa colocação elencada deve produzir reflexões e reações. É pertinente reconsiderar os reais objetivos e funções da escola, pois é ela que reflete diretamente na formação do professor. O que Nóvoa (2011), denomina de “recentrar naquilo que é especificamente escolar.”.

Partindo dessa delimitação, os compromissos sociais atrelados à escola, não necessariamente devem e podem ser extintos, no entanto faz-se emergente uma ré escolarização, um novo olhar em torno dessas particularidades, “[...] a fragilidade da sociedade civil tornam problemática esta evolução” (NÓVOA, 2011).

Temas como inclusão, interdisciplinaridade, diversidade se constituem também como novos modelos de posturas e práticas docentes que muito embora cobradas em tempo real (dada à rapidez dos fatos) são adquiridos e construídos ao longo do percurso diária das salas de aula.

Apesar de economicamente não valorizados a postura social que o docente exerce hoje se constitui como personagem principal no atendimento as demandas deste século. Segundo Nóvoa (2009):

Os professores reaparecem [...], como elemento insubstituível não só na promoção de aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização de novas tecnologias.

Reaparecemos no cenário do caos sendo chamados a desconstruir e recriar uma sociedade que não leva a educação a sério. Essa afirmação que podemos constatar vem do retorno de grande parte da sociedade que não colabora no processo de ensino/aprendizagem de seus sujeitos. E estes conseqüentemente enredam por veredas difíceis de serem transformadas pelos seus novos modelos de ser e agir.

A incógnita que soa persistente em nós e sem respostas até então é como nós professores daremos as respostas e as soluções que se esperam? Em que momento da história ou do processo social nos imputou essa missão? É preciso analisar essas considerações na tentativa de uma desconstrução de significados associados às competências do ser docente.

Nesse campo de novas convergências uma palavra poderia talvez ocasionar reviravolta nesse ciclo vicioso e tendencioso que foi construído em torno das competências do professor, que é a libertação, esta no sentido de emancipação que discerne as funções docente considerando o ser existente no docente. Segundo FREIRE:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (1981b: 35)

A formação como construção social experimenta os dissabores dessa problemática necessitando assim de subsídios concretos que permitam o professor apropriarem-se de conhecimento inovadores do ponto de vista também humano não apenas procedimental e teórico.

Partindo da coletividade e de um trabalho especial que contemple as realidades de cada comunidade escolar, exemplos: ambiente rural e urbano, de uma favela, na capital, comunidade indígena e quilombola, etc. Tem em suas escolas e seus sujeitos, perspectivas e vivências diferentes dos quais a função de seus professores precisam ser

revistas bem como suas formações redirecionadas num caminho de ações colaborativas aos professores.

Nesse âmbito entende-se a escola como lugar/espço onde a formação do professor é aprimorada é na prática, no labor diário que os professores adquirem seu certificado de formação. A escola como espaço favorável das mudanças sociais deve ser a mesma que promove condições favoráveis dos professores ressignificarem sua formação, afinal a escola aponta os rumos na construção da autonomia e democratização. Sendo assim NÓVOA (2011) nos conduz a uma reflexão: “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (p. 48).

Uma perspectiva de formação despontada a partir das novas concepções do professor, advindas de sua representação marcante e atuante cada vez mais no século XXI; O que traz “a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas” (NÓVOA 2011 p.48) Esse retorno ao qual o autor nos direciona é pertinente, afinal a contemporaneidade implica demandas específicas e novas ao saber docente tornando esse regresso uma necessidade ímpar.

Em qualquer geração a figura do professor necessita ser renovado, afinal o educador trabalha com vidas e produz vida. Um plano de aula contém vida quando em sua essência produzirá outra vida que está no interior de cada criança quando a instiga ao respeito e a reconhecer a importância do outro para si próprio independente de sua cultura, raça, religião, gênero,... E este aluno vai semeando, semeando e assim no futuro próximo produzirá 10, 100,... Vidas. No decorrer destas trajetórias grandes são as barreiras na tentativa de paralisar a construção do perfil deste profissional os quais abordaremos adiante.

## **CAPÍTULO III - AS POSSIBILIDADES E OS IMPASSES PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **3.1. Os Caminhos na construção da identidade de ser professor**

A formação não se estabelece pelo acúmulo de cursos ou técnicas, ela acontece gradativamente partindo de um trabalho crítico reflexivo em sua rotina bem como de uma reconstrução de sua identidade pessoal. [...] “passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber, ativamente ao longo do seu percurso de vida.” (Dominicé, 1990. p, 149-150)

A produção do saber se concebe além da dimensão pedagógica, ela é construtiva e consolidada no exercício diário dentro e fora da escola, nesse passeio à formação docente contempla ao longo dos anos suas possibilidades e impasses características que influenciam diretamente na construção das identidades de seus profissionais.

Refletir a formação docente apenas numa perspectiva de um sujeito que aprende conhecimentos a serem transmitidos é algo inaceitável é preciso atentar em suas especificidades, ou seja, nas condições reais ao qual eles estão inseridos. Paulo Freire (1996) traz uma expressão significativa para nós, quando coloca a dignidade no campo docente e nos conclama a uma mudança de postura em relação a nós mesmo:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. (p.27)

É pertinente refletirmos nessas problemáticas que fazem parte da maioria dos professores, a formação docente deve ser elencada partindo de seu cotidiano não vamos colocar “debaixo do tapete” o que de real acontece nas escolas e com seus mestres, no tocante a dignidade são inúmeros os exemplos de professores que se mostram

descontentes e com sua dignidade em baixa, pois se sentem desvalorizados por alunos e alunas que cada vez mais se mostra apática e indiferente.

Acompanhamos por meio das mídias alguns fatos lamentáveis vividos pela nossa sociedade em todas as regiões brasileiras, estas, convivem, participam e conhecem as impossibilidades e as dificuldades enfrentadas pelos professores, diferente de instituições governamentais que se fecham em suas redomas e condicionam seu trabalho numa postura única ao aluno. O professor precisa alongar seu conhecimento; dedicar horas em planejamentos (estes consomem horas de pesquisa em casa); precisa estudar; participar de formação porque tem que estar apto em todas as esferas do saber, etc.

São cobranças que se tornam demasiadas para uma pouca e porque não enfatizar quase nada valorização ética, profissional, salarial e humana. E o poder público tem colaborado nesse sentido e assim mostrado para sociedade um sentido de professor ao qual precisamos relutar lutar e erradicar. Segundo Freire (1996):

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correrem o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (p.27).

Nessa esfera de pensamento percebemos que há décadas essas problemáticas têm sido diagnósticas no ambiente educacional, mas infelizmente longe de uma solução, talvez porque esse cruzar de braços tenha sido um caminho mais fácil, no entanto mais difícil ainda de ser superado.

O processo educativo deve oferecer condições para que todas as pessoas nele envolvidas (especialmente os professores) possam desenvolver suas capacidades e aprender os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar das relações sociais políticas e culturais cada vez amplas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania.

No contexto da proposta dos PCN, (2000):

Concebe-se a educação escolar como uma prática que se tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício na construção sociedade de democrática e não excludente (p.45).

Nesse contexto atual de uma educação moldada e atrelada nas condições e direcionamentos sociais é extremamente notório o diálogo entre a escola e seus novos modelos de ensinar o que seria uma possibilidade de mudanças na educação torna-se também um impasse, ou seja, um embaraço, pois na maioria são métodos sem nexos que se contradizem com a realidade vivenciada dos professores.

Nesse campo de contradições eleva-se uma bandeira ainda tímida por uma valorização dos professores no interior da escola, pois são ali aonde as grandes batalhas pela sua identidade profissional vem sendo estabelecidas, é na escola quando diante da falta de recurso didático e ético seus profissionais refletem e participam de sua formação num ambiente muitas vezes solitário e de indignações.

Nóvoa (1995) expressa com uma palavra simples, mas de um teor significativo e de fácil entendimento os dilemas que permeiam a utopia? Da valorização docente. “A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo” (p.22). A expressão “crise” no sentido de desequilíbrio e decadência é uma realidade ainda latente nos dias atuais sejam nas redes públicas ou particulares de ensino.

O que mudou? Os professores? Os alunos? As Instituições? Teremos respostas para essas indagações que muito embora pareça simples, talvez, interrogá-las e adentrar em seu sentido nos ofereça um feedback concreto de quem seriam seus autores e viríamos desconstruir modelos intransigentes e inadequados na forma que temos hoje de ver o professor. O professor que salva a sociedade, mas não tem quem o estenda a mão, pode parecer uma expressão apelativa, no entanto se atentar nas entrelinhas os aspectos e as verdadeiras causas serão apontados.

Freire (1996) com outras palavras explicita a construção da identidade como um sentimento que deva partir dos professores, quando nos dignifica denominando-nos de

idôneos: “É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas” (p.27). Nesse âmbito a busca pelos ideais do professorado tomam novos sentidos: “A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar.” (p.27).

A ideologia da escola como fator de mudanças sociais indicam direções inovadoras de sua autonomia que devem ser efetivadas, no entanto é preciso a construção de políticas públicas educacionais estas devem começar pela formação dos docentes reiterando e oferecendo organização e recursos para o seu trabalho. Para uma perspectiva construção de identidade efetivada na escola, pois é nela que acontecem os verdadeiros significados do professor.

### **3.2. Saber Docente: breves considerações sobre o ser professor**

A construção da identidade também está interligada com os saberes docentes. Saber no sentido de conhecimentos, habilidades, capacidades, etc. O saber dos educadores de crianças pequenas é singular e tão importante quanto um profissional do ensino acadêmico, pois sua composição é de propriedade imensurável. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil expressa o perfil destes profissionais:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem 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, [...] (RCNEI VOL 1. p. 41).

Os novos questionamentos em torno do saber docente ganhou força com a proporção ressurgida das novas formas de concepção de ensino-aprendizagem bem como de seus profissionais de educação. O modelo de professor que transmitia conteúdos e ministrava suas aulas a partir de um currículo programado deu lugar a um professor com abordagens de ensino construtivo, tendo o aluno como participante ativo.

Partindo dessas considerações os saberes docentes vêm sido interrogados quanto a seus verdadeiros significados e que competências condiz com este novo perfil de professor para estes novos modelos de escola e sociedade.

[...] O formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

A partir da década de 1980, segundo as pesquisas de Tardif (2002) as reflexões em torno do saber dos professores fez despontar pesquisas no mundo na tentativa de compreender e trazer respostas às especificidades do saber docente. O autor apresenta sua teoria do saber docente, sendo ela “[...] não separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica” (p.10).

Nesse âmbito o saber acontece não estaticamente, mas de forma viva e intensa partindo de uma construção diária com suas experiências vivenciadas no cotidiano escolar nesse panorama o saber adquire uma dimensão única, pessoal que acontece de dentro para fora, nesse exterior que é o meio, os saberes vão sendo administrados e conduzidos a partir do seu entorno.

É pertinente refletirmos que os professores estão intrinsecamente ligados com outras realidades sociais bem como os demais conhecimentos que abrangem outras áreas de ensino, falar de profissão nos guia aos seus contextos específicos de trabalho. “O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2002. p. 11).

O autor nos conduz uma visão diferenciada do saber docente, denominando-o de saber social; este difere dos conceitos tradicionais, afinal falar de saber implica de imediato a memorização de conteúdos, processamento de informações, etc. Modelo este também utilizado nos processos de ensino/aprendizagem, que foram sendo adaptados e reformulados ao longo dos anos nas instituições de ensino, sendo assim os professores ainda é questionado quanto aos seus saberes mediante estas características elencadas. Segundo TARDIF (2002):

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional [...] É necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p.11).

Nessa especificidade do saber docente, tentar compreendê-lo e almejar direcionar sua prática a partir deles é importante no processo de construção de identidade que como o autor mesmo nos relata ambos estão relacionados, o entendimento deste saber social é uma possibilidade no caminho da efetivação de uma identidade reflexiva, um identidade que me coloca numa visão ampla do meu “eu” com o “outro”.

A profissão docente atinge uma conotação própria, os saberes como sociais vem a partir de seus métodos cuja origem é também social afinal “os professores não usam o saber em si, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social” (TARDIF, 2002, p. 19).

Ponderando a formação dos professores partindo da reflexão de sua prática pedagógica, identificamos o surgimento de indagações em volta dos saberes nos estudos voltados a identidade do professor, parte da proposição de que a identidade é edificada a partir da interpretação social da profissão. Segundo PIMENTA (1999):

[...] A construção da identidade parte da significação social; da revisão constante dos significados sociais da profissão; a revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas (p. 19).

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes na construção de novas teorias, nessa extensão ressurgem a pertinência de reconhecer o professor como agente de sua própria formação quando diante dos saberes iniciais e sua realidade aplicada, permite-se refletir e fazer acareação de si mesmo, é nesse ambiente onde os saberes se organizam, a partir da reflexão na e sobre a prática. Essa ação de retomada conscientemente vem depositando gradativamente um conjunto de crescimento pessoal e profissional dos professores.

A pauta sobre o saber docente envolve a subjetividade dos mesmos; as experiências no ambiente escolar exigem de nós um saber ampliado além dos currículos

e disciplinas que somos convocados a assimilar. Este saber social no qual temos especificado envolve as relações de prática no campo da formação docente grande porcentagem dos conceitos e modelos apreendidos nestes espaços de formação são contrárias da prática é como se estivéssemos sendo capacitados para atuar numa escola de faz de conta, imaginária.

Esquecem que o motivo da escola é o aluno e seu crescimento como cidadão. Afinal “[...] o objeto do trabalho docente são seres humanos, e conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 266).

### **3.3. O diálogo entre as formações acadêmica e continuada (a prática de ser professor)**

A despeito das possibilidades e impasses na construção da identidade docente buscaremos analisar nesse momento de pesquisa a formação acadêmica e continuada onde tentaremos elencar a contribuição das mesmas para a formação, de que forma esses espaços têm sido atuantes e contribuído na realidade dos professores hoje?

Os registros de formação docente são contemplados de dinâmicas teóricas formativas e sobre as mesmas NÓVOA (2011) traça um caminho por diálogo emergente partindo do seguinte princípio:

As nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante nos espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão do professor sobre seu próprio trabalho (p.20).

Já refletimos na relevância dos aspectos experienciais no ambiente escolar e de como os mesmos se constituem a base da formação docente, sendo assim podemos voltar a outros questionamentos que envolvem a formação: A formação acadêmica e continuada têm acontecido para contemplar que objetivos? Os mesmos são voltados ao professor? Em que momento a formação acadêmica e continuada tem sido instrumento de “possibilidades” na construção da identidade profissional?

Não é difícil inferir que esses espaços de caráter formador necessitam de aperfeiçoamento no campo das estratégias, conceitos e ações, bem como clareza nas propostas didáticas vinculadas e respeito à profissão docente, NÓVOA denomina alguns cursos de formação continuada como “inutéis” por seus vazios e métodos repetitivos de atuação.

Acompanhamos por meio da veiculação a utilização e consumo exagerado de cursos, seminários, palestras, etc. Uma verdadeira moda no mercado da formação os quais trazem novas tendências e metodologias a serem apreendidos nutridos “[...] por um sentimento de desatualização do professor” (NÓVOA, 2002, p. 23). Esses espaços longe do diálogo profissional se constituem de ambiente ilustrativo e ilusório.

Essa discussão elencada não deprecia os espaços formativos, do contrário, reconhecemos sua relevância desde que sejam norteados por propostas que condizem verdadeiramente com a necessidade prática do professor. Na abordagem da construção da identidade precisamos compreender em que momento essas formações colaboram efetivamente com o professor no seu processo de formação, afinal a figura do professor é única na sociedade e o mesmo precisa de resgate especialmente seus valores e sua dignidade.

Entendemos que um docente melhor aperfeiçoado especialmente nessa nova configuração de aluno e sociedade estará mais apto a desempenhar suas funções mediadoras do saber. No tocante a essas perspectivas os ambientes formadores como as universidades e outros cursos de formação devem ressignificar à visão do professor. Seria interessante nesses âmbitos das redefinições introduzir no ambiente acadêmico a força criadora do aprender deixadas por Freire (1996) “[...] a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (p.16)

As universidades ousariam tamanha mudança? No campo das redefinições é preciso voltar atrás e reconhecer em que momento errou e identificar formas de reparação; não deve ser diferente quando falamos de educação e de espaços que as promovem, especialmente os acadêmicos a bem verdade é “[...] a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que internas” NÓVOA (2011 p.51).

As controvérsias que permeiam e está tão ligada à formação docente no tocante a esses palcos onde os mesmos buscam sua formação, são estes que precisam de rupturas. Rompimentos que partam da visão inovada, sem grandes discursos e projetos, mas de simples ações fundamentadas a partir de novos mecanismos que venham de encontro com as realidades existentes que permitam um ambiente reflexivo, chega de conceitos pré-programados. Não existe uma definição exata e linear que explicita a formação docente, precisamos entender que a profissão docente se define, principalmente, pela competência de ter um saber e de saber transmiti-lo na prática pedagógica (NÓVOA, 2011). Para esse autor “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2011 p. 52).

Nesse ponto fazemos diálogo com o saber docente, entendemos que o mesmo não é construído apenas a partir da formação acadêmica, como alguns introduzem, é certo afirmar que os professores tem suas histórias e experiências de vida, que são ressignificadas dentro da profissão, (TARDIF, 2008) tornando-o agente estimulador e, portanto, social e histórico.

As universidades anualmente têm formado milhares de professores, grandes são as aberturas para sua inserção, as Universidades Abertas do Brasil é um exemplo; uma instituição que tem proporcionado oportunidades para os que almejam crescer na carreira, ter um diploma, porque o sistema de governo exige uma graduação, etc.

Voltemos a esses questionamentos por ser pertinente refletirmos dentro dos ambientes acadêmicos e os de formação continuada: as dinâmicas da formação tem coincidido com a lógica educativa? Em que momento esses espaços de formação verdadeiramente tem sido viáveis para prática docente, será que ao longo dos anos se constituíram como meros distribuidores de diplomas? Nesse sentido, Nóvoa (2011) nos direciona a “[...] devolver a formação de professores aos professores”, pressupondo assim que os “[...] professores tenham sido afastados dos programas de formação” (p. 53).

Entendemos nesse âmbito que os processos de formação devem ter raízes dentro da profissão, e especialmente compreender que o conhecimento científico e a técnica não necessariamente dita o perfil do professor. Segundo Nóvoa (2011):

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir das referências pessoais (p. 57).

Em suma é pertinente retificarmos que a formação dos professores sempre será um tema inacabado e de grandes embates sejam no campo filosófico ou social, o ser docente é em si mesmo único, nessas poucas linhas trouxemos reflexões para uma autoanálise dos espaços de formação, afinal são espaços designados para esses fins. O estudo de Nóvoa (2011) nos convida a olhar a escola como espaço singular da formação dos professores, “transformando a experiência coletiva em conhecimento profissional” (p. 58).

Aqui recordamos os professores que muito embora não tenham um diploma acadêmico nem tampouco um currículo com renomados cursos de formação (e são penalizados das instituições escolares) são profissionais que tem construído sua formação com base nas características acima citadas pelo autor, que fazem da escola seu ambiente e seu espaço de construção do saber.

Discursos e ações de formação que tomem como referência as dimensões coletivas cooperam para a emancipação profissional e para a estabilidade de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Especialmente aos formadores da educação infantil necessitam de uma visão especial afinal seu público alvo requer isso pensar em formação para educação infantil é vencer as barreiras é correr contra o tempo... As possibilidades e os empasses nunca deixarão de existir o caminho é como vencê-los e lutar por uma construção de carreira baseada na responsabilidade e profissionalidade. Segundo Freire (1996), fomos criados para buscar as possibilidades: “[...] gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (p. 22).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco principal abordar as reflexões em torno das especificidades do professor no tocante a seus desafios vivenciados nos dias atuais dando ênfase a importância da construção da identidade deste profissional da educação infantil. A realização destes estudos partiu de uma necessidade própria como educadora iniciante e convicta da relevância da formação para uma atuação eficaz e mediadora do saber. Partindo desse princípio grande foram às descobertas que se constituíram no decorrer deste trabalho os quais ampliaram minha forma de concepção de formação oportunizando reflexões internas sobre o ser professor e suas particularidades bem como instigaram a um querer fazer diferente constatando que nesse fazer e refazer das salas de aula está os processos formadores mais imprescindíveis a minha prática.

Como suporte teórico percorremos sucintamente pelas obras de Freire (1996), Tardif (2002, 2008, 2014), Nóvoa (2002, 2005, 2009, 2011,2014), dentre outros os quais se tornaram uma base relevante na discussão dos temas elencados. Pensar numa formação de professores numa perspectiva conceitual e formativa foi algo desconstruído com o processo desta pesquisa.

Iniciamos a trilha dos desafios da docência pelos aspectos históricos da formação onde observamos a fragilidade da mesma frente a cada transformação ocorrido no processo educacional bem como a importância e contribuição de cada etapa nos novos modelos. A formação vem de um processo histórico e novas marcas lhe são agregadas em seus diferentes momentos.

Em seguida entendemos a formação como construção social partindo da política social no qual os professores estão inseridos. Esse cunho “social” engloba características da sociedade na contemporaneidade e conseqüentemente dentro da escola. Relacionamos o conceito de “identidade” profissional como processual e intrínseco ao professor. Estas identidades são constituídas no processo de construção e reconstrução do ambiente escolar e das experiências vivenciadas.

Por fim, adentramos o que podemos considerar como possibilidade e impasse para formação, quais elementos e espaços verdadeiramente colaboram para efetivação

da construção da identidade na educação infantil, onde constatamos que a desvalorização dos professores, a falta de recursos e o despreparo dos espaços formativos, dentre outros aspectos discorridos tem dificultado o trabalho docente. Entendemos que o saber docente numa visão social desconstrói um tradicionalismo histórico, mas são estes saberes que colaboram com o professor e estes devem se permitir construir seus saberes em sua prática e não apenas de forma tecnicista.

Essa pesquisa não tem a pretensão de ser ditadora nem excludente, especialmente no ponto referido a formação acadêmica e continuada (a prática de ser professor) antes nosso objetivo foi levantar questionamentos e reflexões acreditando que a partir destes posicionamentos, podem surgir ações e reações dentro deste ambiente e quem sabe novas políticas públicas venham despontar. Políticas que possam trazer vida aos ambientes de formação assim como nossas salas de aula que possam ser como o sol irradiando vida aos processos educativos especialmente aos de formação, estes imprescindíveis para o crescimento do profissional.

Assim, fechamos essas linhas deixando a expressão simples mais muito objetiva de Freire (1996), onde relata a vocação docente. Esta que nos faz transpor as barreiras educacionais:

É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre como pode seu dever. Amorosamente, acrescento (p. 53).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: O papel da escola no século XXI**. Curitiba: Record, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CRUZ, S. H. V. C. **Reflexões acerca da formação do educador infantil**. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 97, 1996, pp 79-89.

DOMINICÉ, Pierre. **A história de vida como um processo de formação**. 1990, p. 149-150.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. In: Revista Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 2010, pp. 1355-1379.

GOMES, Marineide de Oliveira Gomes. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. (Coleção docência em formação)

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida pessoal dos professores**. In: NÓVOA, Antônio. (Org). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1993.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA-Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Lisboa: EDUCA-Universidade de Lisboa, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática como mediação na construção da identidade do**

**professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura.** In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997, p. 37-70.

\_\_\_\_\_. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC,SEB, 1994.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 1 Brasília: MEC, SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a educação no próximo milênio.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, SEED, 1998.

SARLO, Rossiene Santos. **A Docência Universitária e seu caráter interativo & Representações sociais de saberes da formação pedagógica: uma pesquisa necessária.** In: Revista Gestão Contemporânea, v. 3, n. 1, 2013.

SAVIANI, Dermeaval. **Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009, pp. 143-155.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 16 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Trilhas do Aprendiz** Universidade Aberta do Brasil. Universidade Federal da Paraíba. Vol. 8 nº 2. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

\_\_\_\_\_. **Trilhas do Aprendiz** Universidade Aberta do Brasil. Universidade Federal da Paraíba. Vol. 2. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.