



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Márcia Maria Pereira Martins

**Formação curricular e a construção da
identidade profissional do educador de
infância**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Márcia Maria Pereira Martins

**Formação curricular e a construção da
identidade profissional do educador de
infância**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação Área de especialização
em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação do

Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à fonte de vida e de energia vital do universo.

Ao meu orientador, Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva, pelo acompanhamento, paciência e disponibilidade entregues ao longo da elaboração dessa dissertação; também, pela oportunidade em compartilhar seu conhecimento, demonstrando sempre humildade e humanismo, de modo a entender minhas limitações e me auxiliando a superá-las. Sua orientação foi imprescindível para a realização dessa pesquisa e a concretização de um sonho.

As oito educadoras de Educação que contribuíram para concretização e enriquecimento dessa pesquisa aceitando participar desse estudo.

Especialmente, agradeço ao meu marido, Eduardo Martins pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis, nos quais o ímpeto de desistir só não foi mais forte pelo seu amor e suporte demonstrado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorria prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Declaro que conheço e que recebi o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Formação Curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância

RESUMO

Este trabalho surge no âmbito do Mestrado de Ciências da Educação, especialização de Desenvolvimento Curricular e Avaliação, oferecido no contexto formativo do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O trabalho e a carreira profissional dos educadores de infância no Brasil têm passado por várias modificações concernente à sua organização e prática: Nesse sentido, reformas e atualizações curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular, são implementadas na educação em prol de promover uma educação de qualidade. De encontro a isso, o investimento no desenvolvimento profissional e melhor capacitação dos docentes está muito distante das necessidades formativas básicas. Ser um educador de pré-escola envolve, de acordo com a homologação da Base Comum Curricular, compreender um arranjo curricular organizado por “campos de experiências” que requer uma ação profissional capacitada para pensar, planejar, organizar um fazer docente todo voltado para o pleno desenvolvimento das capacidades das crianças. Consequentemente, exige-se do professor uma complexidade e interdependência de um conjunto de saberes e variáveis internas e externas, de modo a influenciar o docente na sua visão de si profissional e pessoalmente. Todavia, o profissional de pré-escola ainda carrega certos estigmas sociais, o conhecimento popular e social é de que são apenas cuidadores, olham, protegem e cuidam das crianças. Nesse sentido a ação desses docentes é vista como menos profissional ou menos valorosa. Agregado a esse cenário, as deficientes formações iniciais e contínuas apresentam falhas em cumprir seu objetivo que deveria ser de: dar conhecimento e ferramentas para o desenvolvimento de uma ação pedagógica consciente e intencional na busca do atendimento da educação pré-escolar. Mesmo passando por todas essas condições adversas, os docentes perseveram na profissão por buscar meios de desenvolver e aprimorar suas capacidades. Mediante isso, esse estudo tentou compreender, como objetivo geral, de que forma as aprendizagens e formações ao longo da sua carreira representam contributos para a prática e a evolução profissional do docente da primeira infância. Assim, visando averiguar como se dá o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente do educador de infância, realizamos essa investigação, que se traduz em um estudo empírico de natureza qualitativa e caráter descritivo. Assumi a forma de tipo estudo de caso, com a utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas realizadas com oito educadores de educação pré-escolar localizados geograficamente em uma mesorregião do município de São Paulo. Nas análises e interpretações dos dados recolhidos foi utilizada a análise de dados qualitativos. Os resultados obtidos permitem concluir que os educadores de pré-escola superaram as defasagens da sua formação inicial e posteriores formações contínuas descontextualizadas por meio de múltiplas formas de aprendizagem e autoformação que lhes conduzem a uma ação profissional intencional, contextualizada e eficiente. Ao promover as aprendizagens das crianças, em resultado do seu desenvolvimento profissional, desenvolvem uma identidade docente associada diretamente ao desenvolvimento e necessidades educativas da primeira infância.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional, identidade docente, educador de infância, formação docente.

Curriculum training and the construction of the professional identity of early childhood educators

ABSTRACT

This work arises within the scope of the Master of Educational Sciences, specialization in Curricular Development and Assessment, offered in the training context of the Institute of Education of the University of Minho. Curricular reforms and updates, such as the National Common Core Curriculum, are being implemented to promote quality education. At the same time, investment in professional development and better training for teachers is a long way from meeting basic training needs. Being a pre-school teacher involves, according to the approval of the Common Core Curriculum, understanding a curriculum organized by "fields of experience" which requires professional action trained to think, plan and organize a whole teaching approach aimed at the full development of children's capacities. As a result, teachers are required to have a complex and interdependent set of knowledge and internal and external variables, in order to influence their view of themselves professionally and personally. However, pre-school professionals still carry certain social stigmas, popular and social knowledge is that they are just carers, looking after, protecting and looking after children. In this sense, the actions of these teachers are seen as less professional or less valuable. Added to this scenario, poor initial and ongoing training fails to fulfill its objective, which should be to provide knowledge and tools for the development of conscious and intentional pedagogical action in the pursuit of pre-school education. Despite all these adverse conditions, teachers persevere in the profession by looking for ways to develop and improve their skills. With this in mind, the general aim of this study was to understand how learning and training throughout their careers contributes to the practice and professional development of early childhood teachers. So, in order to find out how the professional development and construction of the teaching identity of early childhood educators takes place, we carried out this investigation, which is an empirical study of a qualitative nature and descriptive in nature. took the form of case study type, using data collection techniques and instruments through semi-structured interviews with eight pre-school teachers geographically located in a mesoregion of the municipality of São Paulo. Qualitative data analysis was used to analyze and interpret the data collected. The results obtained led to the conclusion that pre-school teachers overcome the gaps in their initial training and subsequent decontextualized continuing training through multiple forms of learning and self-training that lead them to intentional, contextualized and efficient professional action. By promoting children's learning, as a result of their professional development, they develop a teaching identity that is directly associated with the development of the child's development.

Keywords: professional development, teaching identity, Kindergarten teacher, formation.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA.....	xi
LISTA DE QUADROS	x
INTRODUÇÃO	1
Introdução	2
CAPÍTULO I: PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO.....	6
Apresentação	7
1. Contextualização	7
1.1. Breve histórico sobre a educação de infância no Brasil.....	7
1.2. O estado da arte	10
2. Problema de pesquisa.....	11
2.1. Objetivo geral.....	12
2.2. Objetivos específicos.....	12
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
Apresentação	14
1. Identidade profissional docente	14
2. Processo identitário do educador de infância	16
3. Desenvolvimento profissional.....	20
3.1. Identidade docente e desenvolvimento profissional	21
3.2. Ciclos de vida e profissional do docente	22
CAPÍTULO III: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	26
Apresentação	27
1. Natureza e caracterização da investigação	27

1.1. Investigação qualitativa	27
1.2. Tipo estudo de caso.....	29
2. Problema do estudo	30
2.1. Objetivos do Estudo	31
2.1.1. Objetivo geral	31
2.1.2. Objetivos específicos	31
3. Considerações éticas: investigador e participantes	31
4. Definição e caracterização dos participantes.....	33
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	34
6. Técnica de análise de dados.....	39
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	43
Apresentação dos Resultados	44
1. Perfil profissional e académico	44
1.1. Idade e tempo de carreira	45
1.2. Experiência profissional.....	46
1.3. Motivação para escolha da carreira de educador de infância.....	48
2. Perceções da formação inicial	50
2.1. Currículo teórico e prático	51
2.2. Conhecimento sobre educação pré-escolar.....	52
2.3. Lacunas e superação	54
2.4. Aprendizagens positivas	55
3. Formação profissional ao longo da carreira	57
3.1. Formação contínua	57
3.2. Formação motivadora de reflexão e mudança.....	60
3.3. Aprendizagem por vivência profissional	61
3.4. Recursos de autoformação.....	62
4. Perceções da identidade profissional	64
4.1. Autoimagem profissional.....	64
4.2. Quem é o professor de infância.....	66
4.3. Como eu vejo os demais profissionais	67
4.4. A visão social do educador	68

CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
Considerações finais.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICES	84
Apêndice 01 – Matriz e o guião de entrevista semiestruturada.....	85
Apêndice 02 – Convite para participação da entrevista.....	87
Apêndice 03 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	88
Apêndice 04 – Transcrições das entrevistas.....	91
Apêndice 04.1 – Transcrição de entrevista do Professor 01.....	91
Apêndice 04.2 – Transcrição de entrevista do Professor 02.....	95
Apêndice 04.3 – Transcrição de entrevista do Professor 03.....	99
Apêndice 04.4 – Transcrição de entrevista do Professor 04.....	105
Apêndice 04.5 – Transcrição de entrevista do Professor 05.....	110
Apêndice 04.6 – Transcrição de entrevista do Professor 06.....	113
Apêndice 04.7 – Transcrição de entrevista do Professor 07.....	118
Apêndice 04.8 – Transcrição de entrevista do Professor 08.....	122
Apêndice 05 – Categorias e indicadores.....	126
Apêndice 06 – Categoria A: perfil profissional e académico	127
Apêndice 07 – Categoria B: Percepções da formação inicial.....	129
Apêndice 08 – Categoria C: Formação profissional ao longo da carreira	132
Apêndice 09 – Categoria D: percepções da identidade profissional.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ciclos profissionais docentes.....	25
Quadro 02 – Categorias e Temas.	41

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica
BNC-Formação	Base Nacional Comum Curricular Formação Inicial dos Professores de Educação Básica.
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMEB	Escola Municipal de educação Básica
HTP	Horas de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Horas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO¹

No Brasil, a educação é uma área que sofre reformas e alterações constantes, justificadas como forma de qualificar o sistema educativo. Quase sempre, essas mudanças não tomam em conta as particularidades de cada organização escolar e muito menos seus integrantes. A centralidade dos sistemas educativos, sem dúvida deve ser o aluno, em se tratando de pré-escolas essa centralidade deve ser ainda mais acentuada. Paralelo à centralidade do aluno, os educadores possuem a complexa tarefa de promover desenvolvimento e estimular aprendizagens significativas por adaptar, organizar, implementar diretrizes e orientações curriculares, bem como atender outras demandas profissionais sem receber a devida e justa formação profissional.

Intentamos através dessa investigação estudar o desenvolvimento profissional docente. A temática surge a partir do interesse da investigadora e das suas experiências profissionais que ao escolher a educação como profissão foi movida pela ótica romântica acerca do ensino, nutrida nos anos em que fora aluna. Toda a parte teórica do curso encantava-a, todas aquelas normativas a dissertar sobre currículo, cultura e organização pedagógica conduzia-lhe a vislumbrar um quadro perfeito da escola. No entanto, todo o encanto desmoronou ao ingressar no trabalho prático. Os sentimentos de desalento, desespero e despreparo, marcaram o seu início de carreira laboral, decorrentes da sua formação inicial e demasiadamente teórica.

Nessa esteira, em função dessa situação, prendemo-nos à seguinte questão motivadora dessa pesquisa que busca responder: quais as aprendizagens e formações que promovem o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente dos educadores de infância ao longo da carreira?

Compreendemos que a educação e a escola são fruto de uma construção social, sujeitas a mudanças económicas e culturais, nessa conjetura, a formação e a capacitação dos profissionais do ensino deveria formar professores aptos a evoluir e se adaptar às demandas internas e externas do ofício. No entanto, os que superam a fase de “sobrevivência” inicial docente ainda enfrentarão uma série de constrangimentos ao longo da sua carreira.

No que tange ao atendimento infantil, observamos como uma aérea carregada de estigmas e

¹ Sendo eu cidadã brasileira a frequentar o Mestrado de Ciências da Educação, na especialização de Desenvolvimento Curricular e Avaliação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal) e sendo possível por indicação da própria instituição, mantenho aqui, quanto à forma na escrita do texto da dissertação, a norma do português do Brasil.

Noutro sentido, quanto ao teor e ao tema desta dissertação, utilizamos nesse estudo a designação “educador” ao referimo-nos aos profissionais como grupo ou classe profissional, dado que na realidade do contexto do estudo de caso em questão existem profissionais atuantes de ambos os sexos, mesmo na educação pré-escolar. Entretanto, de notar que a designação “professores” é usada para se referir aos profissionais licenciados em educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Base Comum Curricular Formação, onde se incluem os educadores de infância. Assim os profissionais entrevistados nessa pesquisa referem-se a si e aos colegas como “professores”, pelo que, de modo a respeitar a cultura do grupo, preservamos o termo “professor” nas transcrições das entrevistas e no próprio desenrolar do texto da tese, nomeadamente no capítulo de análise e apresentação de resultados.

descaso público, observado pela falta de políticas e diretrizes curriculares e orientações pedagógicas até meados da década de 80. A percepção social sobre a educação infantil, ao encará-la como um espaço meramente de lazer onde as crianças passam o tempo enquanto os pais trabalham fora, culmina na desvalorização do profissional visto como um cuidador de criança, destituído função pedagógica.

Os currículos de formação inicial e formação continua são na sua maioria voltados para os ciclos iniciais, sendo comum os educadores de pré-escola receberem formações orientadas para a alfabetização e os ciclos acima. Os modelos pedagógicos e práticas até à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) eram adaptados dos modelos do primeiro ciclo. Estes fatores impactaram no profissionalismo e na identidade profissional do educador de infância.

Desse modo, a reflexão sobre aprendizagem e formação docente apresenta-se como essencial para superar as dificuldades envolvidas na profissão, numa era onde mudanças e desafios já são a regularidade. Assim “os professores do século XXI necessitam de ser aprendentes autônomos, assim como profissionais competentes” Sachs (2009, p. 116). Desse modo é urgente investigação, investimentos e recursos destinados à formação e preparo docente.

A formação e desenvolvimento profissional, bem como a identidade docente, são elementos responsáveis por motivar a reflexão sobre o trabalho pedagógico e o seu percurso, implicando em mudanças de atitude e aprimoramento profissional. É verdade que para se melhorar o ensino e a educação precisa investir em formação de qualidade para os docentes, pois “os professores constituem o maior trunfo da escola” (Day, 2001, p. 16).

A identidade docente e o desenvolvimento profissional, apesar de serem temas estudados e aprofundados por autores de relevo, no que toca à relação dos educadores de infância com seu profissionalismo e a sua identidade docente, percebemos que ainda é uma área que necessita de mais aprofundamento e um olhar específico.

Desse modo, interessa-nos, ampliar e aprofundar o conhecimento acerca da área de estudo escolhida, optando por estudar, então, estas áreas de interesse das formações curriculares docentes, o seu processo de desenvolvimento profissional e construção da identidade docente do educador de infância.

Assim empreendemos um estudo em escolas de educação básica (EMEB), de São Paulo, Brasil. Com vistas a realizar uma pesquisa de tipo estudo de caso entre educadores que trabalham com crianças pequenas na rede pública de ensino. Nesse âmbito, realizamos entrevistas semiestruturadas a fim de atender aos seguintes objetivos específicos: identificar contributos dos currículos de formação para o profissionalismo docente; conhecer os constrangimentos profissionais e as estratégias de superação;

identificar aprendizagens significativas para formação profissional e identidade docente; compreender como se caracteriza a identidade docente do educador de infância.

Com o objetivo de tornar perceptível o percurso escolhido e um claro entendimento da investigação, dispusemos a dissertação com a seguinte estrutura: a) Introdução; b) Capítulos I, II, III, onde, respetivamente, ocorre a identificação do problema e o enquadramento teórico e metodológico, c) Apresentação e interpretação dos dados e d) Considerações finais.

Na Introdução contextualizamos brevemente o objeto de estudo, seguido pela justificativa que nos levou à escolha da problemática, onde apresentamos e fundamentamos a relevância do tema e consideramos os objetivos específicos.

No Capítulo I tratamos da problemática do estudo, os seus objetivos e contextualização do tema, onde apresentamos um breve histórico de políticas e contexto social da educação e formação dos educadores de educação pré-escolar, enverado pela pesquisa em bases de dados, em estudos tipo estado da arte para compreender status quo das pesquisas acerca do tema.

No Capítulo II, apresentamos e refinanciamos o enquadramento teórico, onde adentramos nas referências curriculares de formação em vista de explicitar as abordagens formativas oferecidas aos educadores de infância. Esse capítulo traz, no seu interior, a revisão de literatura, a construção de evidências presentes em pesquisas atuais sobre o impacto de oportunidades de aprendizagem docente capaz de conduzir ao desenvolvimento profissional e à construção de uma identidade profissional. Todo ele fundamentado mediante referencial teórico nacional e internacional, que versam sobre o tema e objeto abordado.

No Capítulo III, referirmo-nos ao enquadramento metodológico, onde procuramos mostrar todo o caminho do método, incluindo procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados para alcançar os objetivos descritos. Reapresentamos a caracterização da investigação, problemática e objetivos contextualizados ao campo e sujeitos envolvidos. Também todos os métodos e recursos de recolhas de dados explorados podem ser encontrados nesse capítulo. Apresentamos ainda, os processos de categorização, análise e interpretação dos dados recolhidos.

No Capítulo de apresentação e interpretação de dados, apresentamos os resultados da análise e coleta de dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas, onde se percebe o processo de profissionalização e a visão e construção social do educador de infância acerca da sua identidade profissional. Com vistas a expressar a perspetiva do educador e do seu processo de crescimento pessoal e profissional, de modo a contribuir como referência para outros educadores.

Nas considerações finais apresentamos três contribuições teóricas que extraímos dos resultados

analisados. Destacamos as condições limitantes do estudo e finalizamos com sugestões observadas de temas de futuras pesquisas para ampliar o corpo de conhecimento teórico da temática estudada.

CAPÍTULO I:

PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO



APRESENTAÇÃO

No Capítulo I propomo-nos a realizar uma breve caracterização do objeto de estudo, onde apresentamos as mudanças sociais, políticas e curriculares ocorridas na educação de infância no seu percurso histórico, na realidade brasileira. As alterações normativas trazem ao educador o desafio de reajustar a sua prática pedagógica. Também destacamos brevemente o cenário da educação de infância e das orientações curriculares para formação do educador. Culminamos com a problemática do estudo estabelecendo algumas considerações sobre o estado da arte de estudos realizados no âmbito da temática em causa e, por fim, sistematizamos o problema e os objetivos da pesquisa.

1. Contextualização

1.1. Breve histórico sobre a educação de infância no Brasil

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos surgiu no Brasil no final do século XIX, pois antes deste período, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existia (Marafon, 2009).

Segundo Kuhlmann (2015), a educação de infância no Brasil, até o século XIX, era oferecida por asilos infantis, creches e jardins de infância. Todos de cunho filantrópico ou religioso voltados principalmente para as camadas mais pobres da sociedade. O termo creche era o mais usado para tais instituições, pois atendiam crianças de 0 a 6 anos de idade e, até 1920, não faziam parte dum contexto de ensino público nem havia qualquer objetivo que denotasse ser uma entidade educativa. Resumia-se a um local onde as mães operárias deixavam seus filhos para trabalharem, onde a função social restringia-se somente ao cuidado caritativo (kishimoto, 1988).

Pesquisas apontam ainda que, na década de 30, do século passado, era conhecida como uma instituição não apropriada para o atendimento às crianças, sendo considerada “um mal necessário, proveniente de um desajustamento moral e económico”(Spada 2005, p. 4).

Com o desenvolvimento industrial da década de 70 e a conseqüente inserção feminina no mercado de trabalho, desencadeou-se a necessidade da criação de mais locais para atendimento e cuidado das crianças. Porém o descaso estatal e a falta de diretrizes básicas ampliaram as dificuldades já existentes de escassez de locais inapropriados. A falta de recursos e atendimento adequado para primeira infância resulta em discriminação social para quem necessitava do serviço e para os que trabalhavam nestas instituições “o que impossibilitou a construção de uma identidade bem definida e

bem estabelecida não somente para a instituição, mas também para seus funcionários. (Spada, 2005, p. 2)

Durante esse período não havia total clareza do papel estatal em relação às políticas públicas para a infância. Muitos movimentos sociais surgiram, no sentido de reivindicar por creches de qualidade (Merisse, 1997). Spada (1995) ainda destaca que neste cenário de marginalização e descaso político emergem entre os anos de 1978 e 1982, na cidade de São Paulo, movimentos por parte de pais e educadores que buscavam a expansão de vagas e melhor qualidade no atendimento das creches paulistas. Tal movimento, cobrava do estado a sua responsabilidade em relação à criação e manutenção das creches na cidade.

As mudanças foram lentas no cenário brasileiro em relação ao atendimento a crianças pequenas, fortemente marcadas por omissão do estado, ausência de diretrizes pedagógicas e políticas públicas. A educação de infância e a formação adequada dos profissionais da área esteve embebida por um paradigma assistencialista de forma a reduzir o valor da educação de infância como instituição (Spada, 2005).

Com o advento da Constituição Federal (CF) do Brasil, de 1988, fica claro o papel do Estado em relação à promoção da educação no país. Essa normativa legal apresentou significativas mudanças sobre a educação de crianças. Em suas alíneas apresenta-se que é direito da criança dos 0 aos 6 anos ter acesso à educação de qualidade, embora a matrícula não seja obrigatória na faixa dos 0 aos 3 anos.

Temos no artigo 208 da CF a seguinte redação: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Artigo 208, inciso IV da Constituição Federal de 1988).

Kuhlmann (2001) diz que, apesar da Constituição Federal, em 1988, e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996 (Brasil, 1996), já qualificassem a educação infantil como primeira etapa da educação básica, junto com o ensino fundamental e o médio. A transição do atendimento, que estava sob a responsabilidade da área de assistência social, para o setor da educação, foi lenta, envolvendo um esforço maior do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). A concretização das normativas começam a ocorrer efetivamente em 2006, para que esse movimento se concretizasse. Como recém-chegada ao setor educacional, a educação infantil acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais.

Apesar de se concretizar a total tutela da educação infantil para os poderes públicos, Côco (2009) diz que pedagogicamente ela não recebe uma identidade educativa. Pelo contrário, acaba por

ajustar-se a modelos de organização desenhados para outros níveis educacionais. Assim, é a creche e a pré-escola que precisam se adaptar às estruturas e mecanismos já consagrados de organização e gestão dos sistemas e etapas posteriores de educação, processo este observado em procedimentos organizacionais, na gestão da educação infantil e se estendendo também à formação dos educadores.

Spada (2005) expressa que apesar de inúmeras conquistas em relação aos direitos da educação na infância no Brasil, há ainda muitos equívocos que não permitem efetivar tais direitos. O autor observa também que mesmo anos após a promulgação da Constituição Federal, de 1988, a Educação Infantil não conquistou seu lugar de fato como modalidade de educação, necessitando de pesquisas para divulgação de dados seguros e consistentes e investimento na formação de professores.

A formação dos educadores que atuam na Educação Básica brasileira tem sido amplamente discutida nas associações científicas e em demais segmentos sociais interessados na educação. Entretanto, ainda apresenta lacunas a passar pelas normas jurídicas que a regulamentam, pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional. Representa, assim, um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública deste país (Oliveira & Leiro, 2019).

No campo das reformas o Brasil tem passado por atualizações significativas na última década, entre elas, a resolução CNE/CP n.º 2, de 22/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A BNCC diz que os currículos devem assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica. Estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica (Brasil, 2018).

Em dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, definiu as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação (BNC-Formação).

Para articular as demandas da BNCC-Educação com a formação docente, refere-se, nos Art.º 2.º e Art.º 3.º, que a formação inicial do docente pressupõe o desenvolvimento de competências profissionais gerais, de modo a estar em consonância com os mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC-Educação (Resolução CNE/CP n.º 02/2019).

Conforme a BNCC, a organização do trabalho docente na educação infantil deve ser estruturada consoante os eixos de interações e brincadeiras. Devem ainda ser assegurados direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Preconiza-se uma prática pedagógica desenvolvida por “campos de experiências” nos quais as crianças podem aprender e desenvolver habilidades e competências próprias da infância (Brasil, 2018). Pressupõe-se uma formação orientada à lógica das atividades e ações educativas,

permitindo aos educadores construir através do seu exercício uma reflexão crítica, que forneça meios para um pensamento autónomo e criativo sobre os seus próprios percursos para promover a construção de uma identidade profissional (Nóvoa, 1992).

Mesmo que hoje quase todos falem da formação de um profissional reflexivo, investigador da sua prática e produtor de saber, o que se nota no processo de formação é a continuidade de uma abordagem curricular centrada no modelo teórico-prático baseado numa racionalidade tecnicista e conteudista (Fiorentini, 2001).

O princípio básico da organização do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos reconhece a necessidade de uma articulação entre práticas de cuidado e de educação de forma indissociável, dado que os bebés e as crianças pequenas estão em pleno desenvolvimento humano (Oliveira, 2018).

As instituições de educação infantil colocam-se, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. A creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas em espaços de convívio coletivo, que têm como sujeito a criança de 0 aos 6 anos, ou até ao momento que esta entra na escola. Entendemos ser preciso desmistificar o carácter da escola infantil como sendo um local em que as crianças são admitidas apenas para terem os cuidados com a higiene e a alimentação (Rocha, 1999, p. 62).

Para este fim, em tal etapa educativa se exige do profissional intencionalidade e saberes específicos próprios, advindos do desenvolvimento, da aprendizagem e das especificidades de cada criança, ou seja, “a ação pedagógica com as crianças, constitui um elemento identitário das educadoras de infância” (Sarmiento, 2016, p. 77).

Diante do exposto, percebemos a complexidade em formar professores da educação infantil para a atuação na sociedade contemporânea e que, de facto, estejam preparadas para lidar com as múltiplas nuances que compõem processos de ensinar e aprender na Educação Básica.

1.2. O estado da arte

No interesse em identificar a produção científica no campo da educação infantil, empreendeu-se uma busca nas bases de dados, Google académico, periódicos CAPES/MEC Brasil, revistas SciELO e revistas de estudos académicos. Os trabalhos do tipo estado da arte são conhecidos por realizar uma metodologia de carácter inventariante e descritivo da produção académica e científica sobre o tema que se busca investigar (Ferreira, 2002). Neste sentido selecionou-se duas pesquisas consideradas pertinentes para esta investigação.

Ciriaco et al. (2020) mapeou investigações de teses de mestrado e doutoramento em todo o

estado de São Paulo, sobre docência na educação infantil, formação docente e o início de carreira de educadores de infância. Foram analisados quatro trabalhos, uma tese e três dissertações no período de 2009 a 2019. A primeira constatação foi o número baixo de investigações que se encontrou sobre a temática da formação inicial, docência e profissão docente para educadores de infância. Os resultados qualitativos apontam que as necessidades formativas de educadores iniciantes na educação infantil, se relacionam com concepções pedagógicas na perspectiva da profissionalização docente, competências para o planejamento coerente às especificidades da educação infantil e dimensão teórica articulada aos contextos burocráticos.

Gatti (2010) aborda a formação de professores num estudo alargado, que recolheu amostras de pesquisa acerca dos currículos das universidades no Brasil. Nas suas constatações destaca lacunas nas questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. Chama a atenção que os currículos oferecem menos de 30% de conteúdo direcionado às disciplinas de didática geral, didática específica, metodologia e práticas de ensino. Pelo que se depreende, que os egressos saem do curso de pedagogia sem saber o que ensinar e como ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial.

A partir da pesquisa acerca do conteúdo científico já existente notou-se carência de pesquisas sobre o profissional da educação de infância, sobretudo sobre o caráter específico da identidade profissional docente.

Brostolin & Oliveira(2013), citados por Ciríaco et al. (2020), já indicavam que no campo dos estudos sobre a formação de docente muitos problematizam a inserção na carreira e o trabalho de educadores iniciantes. Contudo, ainda são poucos os que se dedicam à etapa da educação infantil.

Na proeminência dessa discussão encontram-se as motivações para realização desta investigação, que estão implicadas no campo da formação de educadores de infância e das especificidades formativas para a construção de uma identidade profissional própria deste corpo docente.

2. Problema de pesquisa

A educação e o educador de infância, no Brasil, possuem um histórico de marginalização política e social desde a criação das primeiras instituições e que se estende até os dias atuais. Mesmo sendo oficialmente, em lei, reconhecida como modalidade de educação pela Constituição Federal, percebemos a existência de lacunas a serem preenchidas para melhor qualidade na formação adequada de profissionais de acordo com as especificidades do atendimento à primeira infância.

O educador ou profissional desta modalidade depara-se com formação profissional desfasada ou inadequada. Em geral a formação inicial das universidades oferece um conteúdo curricular amplo, sem nenhum tipo de aprofundamento ou formação profissional direcionada às especificidades pedagógicas da docência pré-escolar (Gatti, 2009). Os processos de gestão, organização e abordagens curriculares usados são cópias dos ciclos seguintes, sofrendo um processo de colonização, implicando diretamente nos trabalhos e identidade profissional dos educadores (Moss, 2009).

Em função dessa situação pretendemos encontrar resposta à pergunta que motiva esta pesquisa: Quais aprendizagens e formações promovem o desenvolvimento profissional e a construção de uma identidade docente entre os educadores de infância ao longo da carreira?

2.1. *Objetivo geral*

Assim, ponderamos como objetivo central compreender como as aprendizagens e oportunidades formativas representam um contributo para a prática e a evolução profissional do docente da primeira infância.

2.2. *Objetivos específicos*

Deste modo, considerando a questão de pesquisa, assim como o objetivo geral traçado, identificamos agora aqueles que são os objetivos específicos para a orientação do trabalho empírico, a saber:

- Conhecer concepções de desenvolvimento profissional e identidade docente;
- Identificar contributos dos currículos de formação para o profissionalismo docente;
- Conhecer os constrangimentos profissionais e as estratégias de superação;
- Identificar aprendizagens significativas para formação profissional e identidade docente;
- Compreender como se caracteriza a identidade docente do educador de infância.

Em suma, perante a contextualização do estudo, bem como as definições da problemática de investigação e dos objetivos traçados, pretendemos instrumentalizar, o desenvolvimento do mesmo, no Capítulo II, ao delinear o enquadramento teórico que possa clarificar e sustentar a concetualização do tema e as estruturas do estudo empírico, nomeadamente discussões sobre as abordagens curriculares formativas que se mostram eficazes para aprimorar a prática educativa do profissional da educação infantil.

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO



APRESENTAÇÃO

No Capítulo II pretendemos realizar um levantamento bibliográfico de forma a apresentar concepções da identidade docente, Identidade profissional dos educadores de infância, desenvolvimento profissional e ciclo vital dos educadores, a fim de pavimentar as reflexões acerca do percurso de aprendizagem e construção da profissionalização docente.

1. Identidade profissional docente

As investigações sobre o processo de crescimento do professor principiante ao profissional experiente têm atraído atenção nas últimas duas décadas. Concepções sobre identidade profissional docente apontadas pela literatura apresentam-na como via para perceber a evolução pessoal e profissional dos educadores, Dessa forma, buscamos compreender o modo como se estrutura, quais características apresenta e em que dimensões interfere no profissionalismo dos educadores.

O termo identidade encerra vários sentidos que têm sido utilizados nas investigações acadêmicas, entretanto, optamos pela escolha de autores que entendem a identidade como sendo de caráter holístico e idiossincrático, evidenciado por um processo de construção histórica e social do sujeito (Flores, 2001; Day, 2006; Marcelo, 2009).

A identidade profissional estrutura a “forma como os professores se definem a si e aos outros”, pavimentando a construção do seu eu profissional (Marcelo, 2009, p. 11). Molda-se a partir de um conjunto de normas e principalmente valores impostos pela sociedade e pela profissão, requerendo uma organização de saber e competências estandardizadas (Benites, 2007).

Como se refere, a literatura sobre identidade encerra vários sentidos, porém, importa analisar, antes, o processo de construção, sendo complexo e multifacetado. Revela-se como idiossincrático por suscitar inter-relação entre diferentes práticas, crenças, perspectivas, mesmo que, por vezes, conflituosas entre si (Flores, 2015).

Sachs (2001) infere que a identidade docente constitui um processo negociado, aberto, em mutação constante e intermediado pelas vivências dentro das escolas e fora delas. Crenças e valores pessoais sobre o que significa ser profissional e o tipo de educador que aspiram ser sofrem influências pela representação construída histórica e socialmente acerca da visão idílica do docente, pelo que, nesse sentido, Garcia et al. (2005), destacam a estruturação da identidade profissional como:

uma construção social marcada por fatores múltiplos que interagem entre si, ocorreu numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções,

estabelecendo, consciente ou inconscientemente, influenciado das quais certamente fazem parte de sua história de vida, suas condições concretas de trabalho, a imagem recorrente acerca dessa profissão. (pp. 54–55)

Desse modo, a identidade docente se configura num fenômeno contínuo de interação entre o pessoal, social e profissional ao longo da carreira como implicação direta no modo como ser educador, que se desenvolve no conflito perene entre a dimensão pessoal, o ensino, num determinado contexto social, de maneira que integra como o educador se vê, como enxerga os demais profissionais e como os outros o veem, o que se prende aos moldes, formas de discutir e de incorporar uma identidade, socialmente reconhecida (Beijaard et al., 2004).

Os modos de ser no magistério denunciam a responsabilidade para com a sua função social. Representações que possui de si orientará a ação docente e o nível de envolvimento e engajamento pedagógico de modo a desempenhar seu papel de acordo com estruturas concebidas (Day, 2006). Flores (2005) cita Maclure (1993) para expressar que esse processo que pode ser compreendido como princípio organizativo da vida profissional, usado como uma ferramenta para justificar e até mesmo orientar as ações pedagógicas.

É importante ressaltar que esse percurso histórico e cultural de concepção docente é perpassado pela vivência enquanto aluno, formação inicial docente, múltiplas experiências, na prática em sala de aula, processos de formação interna nas instituições de educação e autoformações, influências externas de origem política e social, entre outros (Vedovatto et al., 2014).

A identidade docente estrutura-se nas aprendizagens profissionais, pessoais, concessões e percepções acerca da profissão o do idealismo profissional, bem como experiências de ensino como aluno e como docente, demonstrando ser um processo multifacetado, individual, coletivo e relacional (Marcelo, 2009).

Relaciona-se, então, com ser e estar na profissão docente por meio de "uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações" (Vedovatto et al., 2014, p. 276).

Importa conhecer como primordial os saberes oriundos das aprendizagens e da experiência docentes, que influencia sua identidade, bem como meios para compreender quem são os professores, porque tomam determinadas decisões, quais são as suas crenças, o que influencia no seu trabalho e outros tantos questionamentos atrelados à docência (M.J Sarmiento, 2012). Para este fim considera-se

importante analisar as dimensões internas e externas da construção da identidade docente do educador de infância.

2. Processo identitário do educador de infância

Como abordamos no acerto anterior, entendemos o termo identidade docente como carregado de significados e valores que se constituindo a partir dos modos de ser, estar e se perceber profissional (Flores, 2015). Alinhado a isso, as identidades dos profissionais da primeira infância estruturam-se a partir das finalidades previstas, das condições de exercício e das funções esperadas dos profissionais (T. Sarmiento, 2009). Desse modo, buscamos explicitar as relações e dimensões envolvidas no processo de construção identitário do educador de infância.

Segundo a associação Child Development Associate (Saracho & Spoked, 1992), para o ofício de educador de infância exige-se: 1) estabelecer e manter um contexto saudável para as crianças; 2) haver competências física e intelectuais; 3) equilíbrio, desenvolvimento emocional e social; 4) estabelecer relações positivas com as famílias; 5) capacidade de seleccionar estímulos que respondam diretamente às necessidades do contexto educativo; e 6) a manutenção da formação e aprendizagem.

T. Sarmiento (2009) cita os estudos de Lilian Kartz, investigadora americana, ao destacar características profissionais essenciais do trabalho na pré-escola. Desacata em primeiro lugar, a essencialidade de um bom trabalho desenvolvido com crianças de até 6 anos na formação das gerações futuras. Defende a importância do sentido de missão, que ultrapasse o paradigma técnico de ensinar, e considera ainda importante a autonomia profissional baseada em conhecimento especializado para construção de códigos de ética internas gerenciadores da ação docente enquanto compromisso com o desenvolvimento social.

Assim, toda a ação docente na infância exige um profissionalismo especializado, requer competências múltiplas que se integrem ao jeito de aprender, ao tempo e ao espaço da criança (M.J. Sarmiento, 2012). Daqui se realça, então a centralidade da ação com a criança, no repertório de conhecimentos que remete para a necessidade de formalizar o magistério e nomear os seus saberes pedagógicos. Por essa formalização passa a identificação das características próprias à atividade do professor na sala de aula, análise, comprovação e mediação desses saberes estáveis apropriados às situações complexas do dia a dia (Brostolin & Oliveira, 2013). Resulta no profissionalismo e no sentido de como deve ser a ação profissional dos educadores. Essa relação entre a criança e a ação pedagógica do docente é um aspeto que se mantém estável, por estar culturalmente constituído como parte da identidade profissional do educador de infância (T. Sarmiento 2009).

Outro aspecto que se mantém forte na profissão docente é a presença predominante de mulheres, recorrentemente “ligadas a conceitos de maternidade e de educação de infância das crianças, que está sustentada numa conceção tradicional de que a educação das crianças é pra ser feita no contexto doméstico pelas mulheres” (T. Sarmiento 2002, p. 99). Pouco homens conseguem ultrapassar essa barreira simbólica, todavia quando ocorre essa rutura social acrescentam contributos a educação. Flores (2019), ao falar sobre as questões de gênero nas vidas profissionais docentes, cita Acker (1988) refere que os que homens que superam esse estigma contribuem para o desenvolvimento social e emocional principalmente das alunas. Esses estudos apontam que os homens têm posturas diferente das mulheres, nomeadamente as questões da profissionalidade. O interesse nessa linha de trabalho ainda está a começar, porém já aponta atitudes e ações que constituem as próprias biografias dos professores. No ínterim, a profissão é assinalada por uma visão simbólica que identifica e personifica a docente de educação infantil como mulher (Amâncio, 1994).

A identidade docente que se mostra como processo de provisoriedade, inicia-se pelo fato de se construir na articulação entre dois eixos: “um vertical, diacrónico, sustentado na história de vida da pessoa e na história de vida da profissão, e um eixo horizontal, sincrónico, correspondente ao eu pessoa, eu/grupo-profissional, nas condições da atualidade”, sujeitos a influências externas capazes de modificar a trajetória e identidade profissional docente ao longo da carreira (T. Sarmiento, 2009,p. 53). Essas diferenças que se são marcadas por contextos históricos, sociais, culturais, económicos e ideológicos diferenciados interferem na identidade pessoal e coletiva docente de diferentes formas em diferentes épocas.

Ao considerar o eixo “eu” “não se pode dispensar o outro para forjar a sua própria identidade” (Dubar, 1991, p. 107) Essa afirmação destaca a relação de interdependência entre o individual e o coletivo no processo identitário. Assim, o modo como os docentes agem num determinado ambiente é resultado das relações entre as suas crenças e disposições pessoais e profissionais modulada pelos contextos sociais. Desse modo, os ambientes promovem uma ação formativa e um sentimento de pertença e identidade profissional (Flores, 2019).

O eixo da vida profissional é confrontado com as mudanças no corpo do conhecimento da pedagogia, sociologia da educação, sociologia da infância e outros campos relacionados que têm sofrido mudanças e avanços devido a pesquisas. Assim, a construção identitária do docente de infância que se prende à visão atual e necessidades de desenvolvimento da criança estão sujeitas a identidades provisórias que se podem modificar de acordo com o objeto da ação pedagógica, que é a criança (D´Espiney, 2009).

Ao passo que, o eixo pessoal é construído e modificado na articulação da imagem que cada uma faz de si, entre a imagem que outros também fazem de si numa interação entre os contextos individuais e externos (Bottero, 2004).

Portanto, as identidades individuais, profissionais e sociais estão associadas, sobretudo, aos atores sociais, entre os quais podemos destacar os educadores de infância. Com efeito, a identidade pessoal corresponde à visão de si como sujeito na perceção da sua história, na congruência entre o presente e o passado que molda a personalidade e as tomadas de decisões. Essa relação de conflito perene entre o indivíduo e o social está no âmago da construção da identidade docente (Beijaard et al., 2004; Flores, 2015).

Um outro aspeto da construção da identidade docente prende-se com a formação inicial e contínua. O curso de formação inicial é o primeiro momento de socialização profissional, quer seja em termos de preparação profissional, ligada à conceção de responder aos problemas da educação com as teorias e técnicas científicas (Brostolin & Oliveira, 2013), quer seja em termos simbólicos de inserção num grupo profissional, interveniente aos processos através dos quais alguém se torna professor; e, o segundo momento, é sobre os modos de ser professor (Oliveira-Formosinho, 2009). Referente à construção das identidades, mais importante que a formação ou a ação profissional aprendida é o significado que lhes é dado (Dubar, 1991). No entanto, formações académicas destoam dessas conceções.

Retomamos aqui brevemente, o que já apresentamos no capítulo de contextualização do tema, acerca dos conteúdos dos cursos de formação inicial, pois encontram-se numa lógica que se mantém centrada em paradigmas de processo-produção que em pouco podem contribuir para a desconstrução de modelos tradicionais educacionais já ultrapassados. Trata-se de uma persistência em uma formação transmissora de conhecimento numa abordagem excessivamente teórica, que está afastada das dimensões prática e pessoais da formação (Oliveira-Formosinho, 2009).

A formação inicial teria como função então articular a formação docente aos eixos de construção identitário docente, Nóvoa (2019) coloca que as formações de docentes devem ser orientadas para alicerçar mais do que um conjunto de conhecimentos, mas deve relacionar-se com a dimensão pessoal de tornar-se pessoa e a dimensão profissional de tornar-se professor. Isto deve convocar o docente a refletir sobre as dimensões e camadas envolvidas nesse processo, resultando num profissional com uma forte identidade.

A formação contínua do educador de infância constitui uma área de formação ligada à experiência e ação docente. Pressupõe a pessoa-educador no centro da formação contínua. Convoca-

nos para uma defesa de uma abordagem de formação participada, com a seguinte ideia: “a formação contínua deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 2002, p. 38).

Respetivamente, a formação promove uma nova profissionalidade docente, esboça reflexões acerca da prática, explicitando a sua influência na produção da identidade profissional, caracterizada como um fenómeno histórico cultural e socialmente construído (Nóvoa, 2002). Percebemos o impacto da formação contínua na vida profissional docente a partir das palavras abaixo:

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. (Nóvoa, 2019 p. 10)

Desse modo, a construção da identidade profissional é um processo que envolve diversas camadas da vida pessoal e profissional, transversal a múltiplos fatores, que está sujeita a processos estáveis e provisórios que influenciam e modificam os modos de ser, de se ver e a sua ação prática (Dubar, 1991).

A partir das considerações acima, buscamos sintetizar as características da identidade profissional dos educadores de infância, considerando os contributos teóricos citados (Dubar, 1991; T. Sarmiento, 2009; Nóvoa, 2019) Assim, destacamos:

- Os educadores são sujeitos ativos nos contextos sociais responsáveis pela construção da sua identidade;
- As identidades se modulam de acordo com os papéis sociais;
- As necessidades educativas das crianças orientam a missão profissional;
- As identidades pessoais e profissionais se cruzam numa construção histórica e contextual;
- As formações inicial e contínua constituem papel decisivo na construção da identidade profissional.

Nessa esteira, essas características relacionam-se com as ideias acerca do desenvolvimento profissional e identidade. Para Nóvoa (1992) as identidades se fazem num triplo processo de adesão, ação e ação-reflexão. Em primeiro, o educador escolhe conscientemente a sua posição social e profissional. Depois tem de sustentar e manter a sua ação pedagógica em saberes específicos e, por fim, tem de haver um processo de contínua reflexão sobre a ação profissional. Convergente ao processo de construção da identidade docente, o desenvolvimento profissional é o condutor dos processos de aprendizagem e experiências que contribuem para a evolução e aprimoramento do exercício educativo, pelo que buscamos explorar concepções acerca dessa componente da história de vida profissional dos educadores de infância.

3. Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional e as identidades profissionais conectam-se enquanto processos de interações, decorre ao longo da carreira, promovendo aprendizagens e mudanças na ação pedagógica e na interpretação de si e do meio. É um fenômeno holístico que abarca todas as experiências e vivências individuais, sociais e culturais relações (Marcelo, 2009).

Nesta pesquisa optamos por explorar o conceito de desenvolvimento profissional de educadores de modo a compreender os processos de aprendizagem e formação por detrás da profissionalidade docente. Assim, a concepção expressa por Garcia (1999), indica que o desenvolvimento profissional conjuga, portanto, uma conotação de evolução e continuidade capaz de sobrepujar as concepções ligadas estritamente à formação inicial e formação contínua como meios de profissionalização para o ensino (Garcia, 1999). Uma vez que, dialoga com todas as áreas ou processos relacionados a destrezas, atitudes, competências, modo de ser e fazer a ação docente, preocupa-se com atuação em papéis atuais e futuros (Fullan, 1990). De modo que,

inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os educadores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (Day, 1999, p. 4)

O crescimento pessoal e profissional dos docentes impacta diretamente o seu ensino, concernente ao seu cognitivo, destrezas, aspetos pessoais e sociais, representando um potente aliado à qualidade do seu ensino (Oliveira-Formosinho, 2009). Trata-se de

um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (p. 226)

Day (2004) reflete sobre percurso profissional da classe docente, uma vez que, é uma profissão do conhecimento, tendo o saber como o elemento legitimado e a justificação do trabalho do educador. Se faz importante a capacidade de transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para tal ação, requer um senso de compromisso pessoal e profissional atados à sua missão e valores pessoais, de modo que renove e atualize constantemente esse compromisso com o conhecimento, consigo e com o aluno. Aliado a esse processo o desenvolvimento profissional também fortalece capacidades criativas, reflexivas e autocompreensão, assim permita ao docente enxergar a si e à sua prática de maneira crítica a fim de ajustá-la constantemente em prol da qualidade no serviço e no melhor desenvolvimento dos alunos, motiva o crescimento profissional (Bredeson, 2002).

3.1. Identidade docente e desenvolvimento profissional

Marcelo (2009) entende o desenvolvimento profissional docente como um processo construtivista, evidencia-se individual e coletivo em simultâneo, decorre ao longo da carreira, se contextualiza no local de trabalho, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Por ser um processo de longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, para promover o crescimento e desenvolvimento profissional, concordamos com o autor citado acima ao relacionar a conexão do processo de desenvolvimento profissional com a identidade docente.

Identidade e desenvolvimento profissional apresentam-se como fenómenos síncronos na vida dos educadores, coexistem e interrelacionam-se enquanto exercem poder de mudança e melhoria da profissão docente (Marcelo, 2009), por consequência, incorrem no alargamento das habilidades e competências pedagógicas. No entanto, não possuem um atributo fixo, podendo apresentar diferentes estágios de maturação durante a vida laboral, de modo a influenciar a reflexão e autocompreensão de si, dos modos de ser e estar na profissão (Flores, 2001; Beijaard et al., 2004; Korthagen, 2009).

As identidades profissionais configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Lasky, 2005). Na sua construção do eu profissional, que cresce ao longo da vida, influenciada pela vida laboral, reformas e contextos políticos, que integra o comprometimento pessoal com a sua aprendizagem, profissionalidade, crenças e valores acerca de como e o que ensinar, expressam mais do que um simples momento de aprendizagem formal ou uma experiência de trabalho. Envolvem toda a vida e experiências ao longo da carreira dentro e fora do seu trabalho, pelo que dessa forma considera-se pertinente apresentar estudos que expressam a importância de se ponderar os ciclos de vida para o desenvolvimento das identidades docentes.

3.2. Ciclos de vida e profissional do docente

Todos os diferentes tipos de aprendizagens e formações, no decurso de toda a carreira do educador, “assentam numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (Day, 2001, p. 16).

Com vias de complementar a compreensão da evolução das aprendizagens e da profissionalidade dos docentes, os estudos acerca dos ciclos vitais profissionais apontam a relação entre características pessoais e profissionais em diversas etapas do seu caminho no ensino (Garcia, 1995). As investigações nessa área demonstram que “diferentes experiências, atitudes, perceções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc., relacionam-se a distintas fases da vida e da carreira” (Sikes, 1985, p. 29). Essas fases influenciam as identidades, no sentido de interferir na forma como o educador se enxerga pessoal e profissional em uma certa etapa da vida e trabalho (Huberman & Shapira, 1996). Contudo, não são lineares e vivenciadas de modo homogêneo por todos os indivíduos, pois Huberman e Shapira afirmam que existem aspetos pessoais, profissionais, culturais de cada contexto implícito na formatação dos ciclos de vidas profissionais. A isso se refere quando afirma que

o desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O facto de se encontrar sequências-tipo não nega que existem pessoas que não deixam nunca de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar, ou que se desestabilizam por razões psicológicas (tomadas de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises económicas). (Huberman & Shapira, 1996, p. 142)

Nesse sentido, compreendemos que “a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-educador se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias” (Gonçalves, 2009, p. 23).

Os primeiros modelos do ciclo de vida do profissional docente foram introduzidos na década de 1970 (Gregorc, 1973; Unruh & Turner, 1970). Muitos outros se seguiram até à atualidade, configurando um acumulado de conhecimento capaz de nos conduzir à compreensão dos principais períodos da vida profissional docente. Um dos trabalhos mais reconhecidos nos últimos anos relacionados aos ciclos vitais dos docentes é o de Huberman (1989), realizado na Suíça, por meio de questionários e entrevistas a 160 professores do ensino secundário. Pretendia superar a linearidade das fases identificadas por estudos anteriores. Visto que estudiosos a seguir utilizam esse modelo como base para suas referências, considera-se pertinente a inclusão da análise das fases de Huberman, explanadas de seguida.

A primeira etapa é a entrada na carreira, que se caracteriza pelo entusiasmo dos começos, a experimentação, o orgulho da sua própria classe, de fazer parte do corpo docente. Segundo Huberman, essa experiência pode ser fácil ou difícil, identificou nos seus estudos que os que se identificaram como uma etapa fácil conseguiram manter boas relações com os alunos, um considerável senso de domínio no ensino manteve o entusiasmo. Os que consideraram uma fase difícil relacionam-na a uma carga docente excessiva, ansiedade, dificuldade com os estudantes, alteração de tempo e sentimento de isolamento profissional.

A estabilização, ocorre entre os quatro a seis anos de experiência docente, em muitos casos coincide com a aquisição de uma posição permanente como professor e pode ser marcada por um forte compromisso profissional. Caracteriza-se por maior facilidade ao lidar com o ensino e os alunos, possui melhor repertório de técnicas e práticas de ensino, é capaz de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses e necessidade dos alunos. Os educadores atuam mais independentes, sentem-se mais integrados com os colegas e começam a pensar em promoção.

A terceira fase, caracteriza-se pela experimentação ou diversificação. Huberman considera uma fase que não é igual a todos os educadores. Em alguns casos, as suas energias são canalizadas principalmente para melhorar sua capacidade como docente. Diversificam os métodos de ensino, experimentam novas práticas e buscam formações e aprendizagens fora da sala. Noutros casos centram-se nos esforços de galgar promoções. Um terceiro tipo, caracteriza-se por ir aos poucos reduzindo os seus compromissos profissionais, podem deixar a profissão ou ter algo em paralelo, para estes, essa fase supõe um reenquadramento que pode suscitar sentimentos de rotina até crises existenciais em

relação à continuação na carreira.

A procura de uma situação estável, representa a quarta etapa. Essa fase decorre entre os 40 e 50/55 anos. Pode ser marcado por experiências negativas. Por estarem rodeados de pessoas mais novas, estudantes e nos professores que chegam, podem questionar sua eficácia como docente. Pode-se distinguir dois grupos, um apresenta uma certa serenidade e distanciamento afetivo, se sentem com menos energia, mais relaxados e despreocupados com os problemas profissionais. O outro grupo, denominado conservadorismo, representa um sentimento de queixa de tudo e de todos, marcado entre os 50 e aos 60 anos, por ser uma queixa não construtiva, Huberman chama de uma fase conservadora.

A última etapa identificada por Huberman é a preparação para jubilação, onde se encontram três padrões de profissionais. Um apresenta perspectivas positivas, demonstra interesse em se especializar ainda mais, uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos, seleciona colegas com quem se relaciona melhor. Um outro padrão é o defensivo e, dissemelhante ao anterior, mostra menos otimismo e uma atitude menos generosa face às experiências passadas. Por fim, desencantados, adotam total desencanto pelas experiências passadas, cansados e frustrados podem ser fonte de desânimo para os mais novos.

Os estudos de Huberman (1989) aludidos anteriormente referem-se a diferentes fases atravessadas pelos docentes em função da sua idade. Garcia (1999) cita Burke (1990) ao analisar esse modelo em que defende a evolução do ciclo vital como um processo que abrange grandes dimensões da vida pessoal e organizacional. No prisma pessoal engloba desde as relações familiares até crises existenciais, sendo que no campo de trabalho, influi na carreira por meio de regulação da forma de ser estar profissionalmente.

Muitos outros trabalhos seguiram-se até então, acumulando um conjunto de informações que se sobrepõem e integram-se de modo a permitir uma compreensão mais aprofundada do assunto. Considera-se pertinente citar aqui os estudos de Gonçalves (2009), e de Richter et al. (2011), os quais baseiam-se nos estudos de Huberman (1989) e definiram o ciclo profissional docente, caracterizando-o, sobretudo, como um processo que não é rígido e que envolve vários fatores. Considerando os estudos mencionados acima é possível identificar aproximações bem específicas entre os autores, conforme Quadro 01.

Quadro 01 – Ciclos profissionais docentes.

Huberman (1989)	Gonçalves (2009)	Richter et al. (2011)
Entrada na carreira (1 - 3 anos)	O “Início” (1 - 4 anos)	1.º Período O Início da vida docente (até 6 anos)
Estabilização, consolidação de relatório pedagógico (4 - 6 anos)	Estabilidade (5 - 7 anos)	
Diversificação, “ativismo” e questionamento (7 - 25 anos)	Divergência (8 - 14 anos)	2.º Período O Meio da vida docente 4º (7 - 30 anos)
Serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo (25 - 35 anos)	Serenidade (15 - 22 anos)	
Desinvestimento (35 - 40 anos)	Renovação do “interesse” e desencanto (+23 anos)	3.º Período O Final da vida docente (mais de 30 anos)

Nota: adaptado de Huberman (1989), Gonçalves (2009) e Richter et al. (2011).

Pires et al.(2016) cita Gonçalves (2009) ao destacar importância da investigação nesta área que se prende com a necessidade de compreender o modo como os docentes se transformam ao longo da sua carreira para encontrarem respostas formativas mais adequadas às suas características, em dado momento da sua vida (Gonçalves, 2009).

Em suma, percebemos que os estudos apresentados abordam os ciclos vitais como um processo flexível, diretamente ligado ao profissionalismo e identidade docente, com similaridades de concepções acerca das fases ou ciclos vitais. Considera-se pertinente ponderar estudos de Gonçalves (2009), Huberman (1989) e de Richter et al. (2011) a fim de nos dar referências de suporte para a nossa investigação e para a demarcação dos períodos de vida profissional ao longo dos quais têm lugar na ocorrência das oportunidades de aprendizagem formal e informal, no decorrer do desenvolvimento profissional e, por conseguinte, na construção da identidade docente.

CAPÍTULO III:

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO



APRESENTAÇÃO

No Capítulo III, apresentamos os fundamentos metodológicos da investigação empregados nesse estudo. Considera-se essa etapa fundamental na produção de uma teia de reflexões e interpretações do conhecimento e experiência empírica dos profissionais. Sendo assim, adotamos procedimentos e práticas científicas para que as reflexões e interpretações alcancem objetivos traçados. Desse jeito, são descritos fundamentos metodológicos e os instrumentos investigativos utilizados por meio dos seguintes subtópicos: natureza da investigação, caracterização do estudo, questão orientadora e objetivos norteadores, elementos retomados a partir do Capítulo II por questões de sistematização do processo metodológico, definição e caracterização dos participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise de dados.

1. Natureza e caracterização da investigação

Neste tópico discorreremos sobre questões relacionadas com a pesquisa, que se configura como uma investigação qualitativa, na busca de se compreender em profundidade as relações e processos construtores do profissionalismo docente. A abordagem qualitativa mostra-se um meio valioso de encontrar dados e informações sobre comportamentos e atitudes dos indivíduos em um certo contexto, explicando fenômenos sociais e culturais (Creswell, 2014).

Nesse sentido, optamos pela metodologia de tipo estudo de caso na busca de aprofundar o conhecimento sobre a temática escolhida e ainda oferecer subsídios a futuras investigações. Portanto, tratamos aqui da definição do desenho da investigação, elegemos a pesquisa empírica a fim de encontrar, em lógicas configuradas por perspectivas qualitativa, construtivista e participativa, meios de interpretar ao nível da descrição da realidade social, que se desenha como modo do pesquisador compreender em detalhes aspectos envolvidos nas experiências reais dos participantes (Rossman & Rallis, 1998 citados por Creswell, 2014).

1.1. Investigação qualitativa

A escolha da metodologia justifica-se em função da natureza do estudo. Sendo assim, privilegamos a pesquisa qualitativa, visto que, nesta abordagem, mais importante do que quantificar é preciso compreender os dados. O investigador se coloca na posição de observador podendo descrever, interpretar acontecimentos sem a preocupação de alterá-los ou intervir (Fortin, 2003). De acordo com Banks (2009) a pesquisa qualitativa objetiva olhar o mundo externo, de modo a compreender,

descrever e até esclarecer os fenômenos sociais subjetivos as várias maneiras de ser. Nesses moldes, analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia-a-dia. Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registo de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material. Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações. (Banks, 2009, p. 8)

Investigar em educação difere-se de outra área qualquer do social devido à especificidade do fenômeno educativo. Diz respeito ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa apresenta, assim, características descritivas, pois permite ao investigador fazer a recolha dos dados por conversão e registros, de modo a proporcionar a possibilidade de descrição e análise mais aprofundada, mediante as quais podemos compreender as transformações e a ordem do desenvolvimento que coordena o aperfeiçoamento de cada ser humano nos mais diversos aspetos, como espiritual, moral, cognitivo, social, cultural, vocacional, artístico e físico (Boavida & Amado, 2008).

Na investigação qualitativa concernente à educação destaca-se quatro características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo que o investigador é concebido como instrumento principal, visto que cabe a ele ir aos locais de estudo; é descritiva visto que a análise de dados é feita de forma indutiva; os investigadores se interessam mais pelos processos do que pelos resultados; a preocupação científica está no modo como as pessoas dão sentido às coisas, ou seja, o significado é de fundamental importância na investigação qualitativa, pois permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora sobre o objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

O alvo da metodologia qualitativa é conhecer o significado da “perspetiva dos participantes da situação estudada” (Charoux, 2006, p. 38). Para tal feito, alguns aspetos necessitam de atenção: na escolha correta de métodos e teorias oportunas; no reconhecimento e na análise de diferentes perspetivas; nas reflexões de pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2004).

1.2. Tipo Estudo de caso

No ponto anterior, ocupamo-nos com uma justificativa da escolha metodológica, de maneira a explicitar características e o objetivo da investigação qualitativa que corroboram com o objeto desse estudo. Pretendemos agora passar a outro nível da investigação, de foro técnico, em questão de caracterização do estudo, onde se decide pela estratégia metodológica do estudo, partindo do pressuposto que o percurso de construção da identidade profissional dos educadores de infância é perpassado por um processo de aprendizagens e formação curriculares formais e não formais específicos e únicos, atrelados aos contextos educativos.

Referente a pesquisas do tipo estudo de caso para realização, “como outras estratégias de pesquisa, representam uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (Yin 2001, p. 35). Em geral, é preferido quando são colocadas questões que buscam saber o “como” e o “porquê”, acerca de fenômenos contemporâneos inseridos num contexto de realidade que o investigador possui pouco ou nenhum controle (Boaventura, 2007).

Compreendemos esse tipo de estudo como recurso metodológico utilizado nas pesquisas em educação por possibilitar análise mais focalizada e compreensível de certas situações e de práticas profissionais que precisam ser observadas e compreendidas no sentido de promover melhoria nos processos de educação. Usualmente é identificado como um método investigativo que se organiza numa perspectiva interpretativa, em que se engloba três dimensões: descritiva, exploratória e a interpretativa (Morgado, 2012).

Na concessão de Stake (1995), encontramos critérios essenciais a serem considerados. É um estudo de particularidade e de complexidade, busca a compreensão de atividades concretas, revelando detalhes do caso com os seus contextos. O caso é a complexidade e a especificidade de um sistema em atividade, sendo esse sistema delimitado cujas partes são integradas.

Stake (1995) distingue três tipos de estudo de caso, que usamos como referencial teórico para melhor compreensão do método, a partir da sua finalidade: intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo intrínseco busca melhorar o entendimento de um caso apenas pelo interesse emergente de um caso particular, sendo que o objetivo é entender em todas as particularidades o que se tem em comum. O estudo de caso instrumental, ao contrário, o interesse está ligado à crença de poder facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode fornecer pistas e fornecer mais informações sobre um assunto para contestar generalizações de modo a se aprofundar no caso. O estudo de caso coletivo pesquisa conjuntamente alguns casos de um determinado fenômeno, sendo que é um estudo instrumental de vários casos, permite melhor compreensão ou teorização sobre um conjunto maior de

casos relacionados.

Recorremos a uma abordagem instrumental, pois o que nos interessa compreender são os processos acerca de uma temática, ou seja, o como, de que modo e as motivações por trás do desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente dos educadores de infância, colocando-se, assim, como um estudo de caso instrumental.

2. Problema do estudo

Uma pesquisa científica “tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco 2006 cita Pacheco, 1995, p. 67). Desse modo, nessa investigação tentamos exprimir, o mais próximo possível, aquilo que procura saber, elucidar e compreender melhor. Desse modo, a pergunta serve de partida ou “fio condutor da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2013, pp. 42-43).

Sendo assim, a formulação do problema, juntamente, a construção de hipóteses e a identificação das relações variáveis constituem um sistema conceitual da pesquisa. Para ocorrer o confronto da visão teórica do problema, com os dados da realidade, é preciso ser definido um delineamento da pesquisa (Gil, 2009).

Para formulação da problemática do estudo, tomamos como base o percurso formador do educador da primeira infância, no Brasil, visto que possuem um histórico de marginalização política e social desde a criação das primeiras instituições de atendimento infantil. A profissionalidade dos docentes depara-se com currículos e abordagens de formação profissional desfasados ou inadequados. Em geral, a formação inicial das universidades oferece um conteúdo curricular amplo, sem nenhum tipo de aprofundamento ou formação profissional direcionada ao educador de infância (Gatti, 2009). Os processos de gestão, organização e abordagens curriculares usados são copiados dos ciclos seguintes, sofrendo um processo que Peter Moss (2009) chama de colonização, implicando diretamente nos trabalhos sobre a identidade profissional dos educadores.

Apesar desse cenário mais global São Paulo, observamos um trabalho de excelência desempenhado por alguns profissionais da educação de infância. Estes têm desenvolvido bons trabalhos para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças conforme o seu potencial. Interessa-nos, portanto, por meio desta pesquisa, conhecer e divulgar o que torna o trabalho destes profissionais exitoso.

Em função dessa realidade, pretendemos encontrar respostas relativas à pergunta motivadora

desta investigação, que se retoma aqui, no sentido de sistematização do processo metodológico, que se apresenta da seguinte forma: de que modo e como as aprendizagens e formações promovem o desenvolvimento profissional e a construção de uma identidade docente entre os educadores de infância ao longo da carreira?

2.1. Objetivos do Estudo

Na mesma lógica de delimitação do sentido metodológico, retomamos os objetivos de estudo. Dessa forma, na ótica de responder à problemática levantada na investigação e poder, assim, conhecer como os professores de educação de infância forjam a sua identidade profissional, definiu-se o objetivo geral e os objetivos específicos.

2.1.1. Objetivo geral

O objetivo geral desta investigação é assim definido: compreender como se dá o desenvolvimento de uma identidade profissional, bem como os processos envolvidos nessa construção representam um contributo para a prática e a evolução profissional do docente da primeira infância.

2.1.2. Objetivos específicos

Para melhorar a execução do processo foram traçados os objetivos específicos, que apontam uma sequência lógica dos conhecimentos necessários para se alcançar o objetivo geral da pesquisa e concretizar as intenções explicitadas a partir da definição da problemática da mesma. Assim, consideramos os seguintes objetivos específicos de investigação:

- Conhecer concepções de desenvolvimento profissional e identidade docente;
- Identificar contributos dos currículos de formação para o profissionalismo docente;
- Conhecer os constrangimentos profissionais e as estratégias de superação;
- Identificar aprendizagens significativas para a formação profissional e a identidade docente;
- Compreender como se caracteriza a identidade docente do educador de infância.

3. Considerações éticas: investigador e participantes

O cenário da investigação não pode ser composto sem a devida interação e intervenção do investigador e dos participantes, o que nos remete a abordar importantes considerações éticas, que devem salvaguardar os direitos, necessidades, bem como valores e desejos dos participantes. Pela

contextualização do estudo, evidencia-se o papel do investigador como participativo e ativo, profundamente interessado nas questões de formação e desenvolvimento profissional docente dos educadores de infância. Uma vez que a pesquisa qualitativa ocorre num cenário natural, o pesquisador vai em busca de onde estão os participantes a fim de conduzir a pesquisa. Desse modo, o contacto com os informantes permite ao pesquisador desenvolver compreensão e absorção mais detalhada sobre a pessoa e as suas experiências (Creswell, 2014).

A questão da credibilidade dá o prognóstico da legitimidade da investigação baseada no carácter científico da investigação qualitativa. Silva (2011) cita Sandín (2003) ao defender que isso resulta de o fato da investigação qualitativa levantar questões envolvidas nas ações do ser humano em sociedade, sobretudo as suas interpretações acerca das mesmas.

Tendo em consideração a necessidade de aproximação dos objetivos e validação dessa pesquisa, recorreremos a procedimentos e critérios éticos na coleta e interpretação de dados. De acordo com Gibbs (2009), a prática ética contribui para ampliar o nosso entendimento das pessoas e da sociedade de forma benéfica para ambos, nomeadamente pelo seu potencial gerador de mudanças nas práticas e nos comportamentos que sejam vantajosos.

À medida que se planeou a coleta de dados intentamos refletir transparência e credibilidade no processo e nas informações transmitidas aos participantes, tendo em mente que a natureza da pesquisa qualitativa cria circunstâncias particulares, os dados qualitativos podem apresentar uma riqueza de detalhes sobre os informantes, pelo que desse modo a confidencialidade e privacidade dos mesmo deve ser devidamente protegida (Gibbs, 2009). Significa que uma relação de confiança mútua se constrói entre pesquisador e informante.

Nesse sentido, Gibbs (2009, pp. 130-133) apresenta aspetos que consideramos não apenas na coleta mais também na análise dos dados, que são os seguintes:

- Consentimento informado, no sentido de fornecer informações sobre a pesquisa que sejam relevantes às decisões dos informantes;
- Anonimato da transcrição, e modo a garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes ao optar por técnicas de transcrição e escrita que mantenham o anonimato dos informantes;
- Transcrição, como forma de garantir que a transcrição (de entrevistas e notas) seja o mais fiel possível ao original.
- Seleção de unidades de registo, ou seja, ter acuidade ao seleccionar os trechos ou fragmentos que fazem parte dos discursos dos informantes para não induzir uma

impressão errada dos dados analisados.

Nesse estudo incorporamos esses princípios aliados ao direito dos participantes de saber sobre os objetivos da pesquisa, que foram transmitidos verbalmente e por escrito via carta convite e termo de consentimento informado. Elaboramos esses documentos para que os participantes tomassem conhecimento e assinassem em consentimento à sua participação. Foram apresentados então de forma clara uma descrição breve do estudo, objetivo geral, procedimento para coleta de dados, acompanhado de um guião da entrevista, respeitando o direito a: (1) participação voluntária; (2) direito de desistir a qualquer momento; e (3) direito de fazer perguntas e obter cópias dos resultados.

Nas análises e interpretação de dados buscamos proteger o anonimato das pessoas, por manter em sigilo os locais de trabalho e dissociar os nomes das respostas durante o processo de codificação e registo, a fim de proteger as identidades de cada indivíduo.

A chave para as questões éticas na investigação está no equilíbrio entre os objetivos de investigação e os meios que se utilizam para aceder aos dados, está em buscar balancear as causas, as relações entre fenómenos, de modo a conseguir um resultado equilibrado que represente benefícios e mudanças positivas para os contextos, sem pôr em causa os seus participantes (Gibbs, 2009).

4. Definição e caracterização dos participantes

Num primeiro momento, realizamos uma pesquisa teórica a fim de estabelecer relação com pesquisa empírica, com intuito de ancorar os relatos e experiências dos educadores, que de acordo com Ludke & André (2013), é uma etapa importante de estudos qualitativos, nesse sentido, consideramos a leitura da literatura científica acerca das concepções do desenvolvimento da identidade e profissionalidade docente, bem como estudos acerca dos ciclos de vida vitais profissionais docentes. O trabalho de pesquisa com essas bibliografias teve como objetivos analisar fundamentos epistemológicos no sentido de nortear a nossa investigação empírica e de confrontar os dois campos e encontrar resposta à questão fulcral do estudo.

Numa segunda fase, passamos à recolha de dados a partir de entrevistas semiestruturadas em profundidade com educadoras de São Paulo, que trabalham com crianças de zero a três anos e meio. Foi selecionado um grupo deste referido município, constituindo-se o grupo de participantes. Foram tidas todas as diligências necessárias para a devida autorização da investigação em campo educativo. Atentámo-nos a todas as considerações éticas que o pesquisador tem obrigação de respeitar. Para salvaguardar os direitos, valores e desejo dos participantes foi enviado convite aos prospetivos participantes, sendo que a partir do aceite foram enviados um termo de consentimento informado e o

guião de entrevistas.

Ao selecionar as participantes, apresentamos as pessoas que são alvos do processo de pesquisa e “esses seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (Marconi & Lakatos 2003, p. 223), contribuem para se perceber um “conjunto de fatos, indivíduos, processos e objetos passíveis de serem investigados” (Charoux, 2006, p. 42). Desse modo, optamos por falar em grupo de participantes no estudo e não em amostra, por ser um termo mais técnico. Ficamos assim com alguma flexibilidade e amplitude para constituir um grupo de participantes que consideramos significativo para os objetivos do estudo. (Flick, 2009).

As participantes constituem-se assim o alvo do estudo, pois possibilita trabalhar alguns elementos que fazem parte de uma população que se deseja conhecer (Charoux, 2006). Como população do estudo, temos educadoras de educação pré-escolar do município São Paulo.

Nesta pesquisa, de carácter empírico, busca-se realizá-la em duas fases interrelacionadas. Na primeira realizou-se um trabalho de pesquisa bibliográfica e documental que, segundo Ludke & André (2013), representa uma técnica valiosa de dados qualitativos. Nesse caso, leva-se em consideração a leitura de bibliografia acerca de concepções do desenvolvimento profissional, identidade docente, ciclo de vida docente e formação curricular docente no contexto brasileiro para educadores de infância. O trabalho desta natureza tem como objetivo analisar referências teóricas a fim de compreender e dar significado científico às experiências empíricas.

Na segunda fase, recolhemos dados a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com educadoras de educação infantil, sendo assim, por meio da população também identificamos “o conjunto de fatos, indivíduos, processos, objetos passíveis de serem investigados” (Charoux 2006, p. 42).

Para facilitar a coleta e análise dos dados, os mesmos foram organizados por meio de software de planilha eletrônica do Microsoft Excel, permitindo assim uma leitura mais consciente e organizada dos dados, ajudando assim na descrição e caracterização dos participantes.

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Nessa pesquisa, recorreremos como técnica para a coleta de dados a entrevista semiestruturada em profundidade. Uma entrevista caracteriza-se por ser uma conversa intencional, regularmente entre duas pessoas, todavia, em diferentes ocasiões pode envolver mais indivíduos, pode ser dirigida por uma pessoa, com o objetivo de subtrair informações sobre outros ou outras coisas (Bogdan & Biklen, 1994). É uma ferramenta de coleta de dados ajustável, que permite esclarecimento e adaptações durante a sua realização, sendo geralmente realizada face à face ou por telefone (Charoux, 2006).

Existem uma série de cuidados e estratégias para o investigador iniciante, visto que se corre o risco de chegar ao final da coleta de dados com um amontoado de informações difusas e irrelevantes. Entre essas necessidades estratégicas destacam-se: a necessidade de delimitação progressiva do foco do estudo; a ênfase na formulação de questões analíticas; o interesse no aprofundamento da revisão de literatura; evitar a testagem de ideias junto dos sujeitos e o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), existem três diferentes tipos de entrevistas, sendo que variam pelo tipo de estruturação, dividindo-se em: estruturada, não estruturada e semiestruturada. Na entrevista estruturada, o investigador controla rigidamente o conteúdo, os entrevistados respondem apenas as questões que lhes são colocadas, não se lhes permite contar as suas histórias, ou seja, as perguntas são fechadas e exigem respostas totalmente fechadas. No caso da entrevista não estruturada, o processo é mais dinâmico, flexível e aberto do que o anterior. O entrevistado pode discorrer livremente sobre o tema, sendo que ao longo da conversação o entrevistador explora mais profundamente os assuntos a serem tratados, retornando aos pontos iniciais sempre que achar conveniente. Já a entrevista semiestruturada se dá a partir de um esquema básico ou guião, porém não aplicado rigidamente, dando ao entrevistador uma maior liberdade para explorar amplamente questões que deseja abordar, de modo a não se limitar às questões pré-estabelecidas e rigidamente marcadas e poder, dessa forma, fazer ajustes com a evolução das interações no decorrer das entrevistas. O sentido de “em profundidade” relaciona-se a capacidade do entrevistador em explorar em detalhes os assuntos a serem abordados, bem como à liberdade do entrevistado fazer inferências acerca de diversas questões, de acordo com o interesse estabelecido no guião e a dinâmica que discorrer na entrevista (Ludke & André, 2013).

O guião funciona como uma lista de verificação, permite flexibilidade na ordem das perguntas e a gradual adaptação do entrevistador ao entrevistado. As questões integrantes são ponderadas com base na revisão de literatura, o que por sua vez, permite recolha de dados para análise de conteúdo. Esse instrumento é adequado para coletar informações sobre o que as pessoas sentem, seus conhecimentos de mundo, experiências, crenças, que já fizeram, fazem ou pretendem fazer, acima de tudo esclarecem as razões por trás destas questões (Selliz et al., 1967, citados por Gil, 2009).

Nessa esteira, optamos pela realização de uma entrevista semiestruturada, por considerar que esse tipo de entrevista proporciona situações favoráveis para a interação entre a pesquisa e os entrevistados, dando possibilidade para esquadrihar os objetivos previamente estabelecidos, e também possibilitar abranger e aprofundar outras questões relacionadas à investigação.

No âmbito dessa pesquisa, elaboramos uma matriz e um guião de entrevista semiestruturada,

buscando respeitar as dimensões e objetivos do estudo. Esse instrumento foi elaborado tendo como referência: a natureza e a temática do estudo, a experiência investigativa da pesquisadora, do orientador, a literatura e instrumentos utilizados em investigações semelhantes (Apêndice 01).

Após a construção do documento como matriz e o guião da entrevista (Apêndice 01 - Matriz o guião de entrevista semiestruturada), foi realizado uma avaliação por um especialista em currículo e um pré-teste do guião de entrevista semiestruturada, visto que o pré-teste diz respeito ao processo de testagem da entrevista, quando aplicada a um pequeno grupo de entrevistados, objetivou identificar e debelar ou extinguir possíveis problemas. Foram selecionadas para essa etapa um grupo de 5 educadoras que trabalham com crianças de 0 a 3 anos, não incluídas no grupo selecionados para esse estudo. Este número parece um pouco exagerado para a realização de um pré-teste, mas deveu-se a várias situações que nos serviram como um processo de aprendizagem para a realização das entrevistas do estudo. Foi uma aprendizagem quanto ao conteúdo, no sentido e averiguar o âmbito detalhado dos assuntos a tratar e explorar. Mas foi também quanto à forma, ou seja, de criação de condições para o bom desenrolar das entrevistas, procurando evitar certas situações que foram decorrendo das incidências do pré-teste, como a garantia da transmissão online, relacionada com a fiabilidade da internet e a qualidade da gravação. Interessante foi também perceber que o ambiente em torno do sujeito participante pode ser um elemento a considerar e a garantir, pois isso influencia a sua concentração e disponibilidade para a ponderação e reflexão. E isso foi notório ao nível de algumas interferências familiares no desenrolar das entrevistas de pré-teste. Tudo isso nos alertou para considerar um conjunto de pressupostos que promovessem o melhor ambiente e condições possíveis para a realização da entrevista do estudo.

Buscamos ter o cuidado em convidar educadoras que estivessem inseridas no ensino público da primeira infância dentro do mesmo município do grupo escolhido, de modo a apresentar perfil profissional de acordo com os parâmetros desse estudo.

A aplicação do teste teve como intuito verificar se compreenderiam as questões, a adequação da linguagem e dos termos utilizados, se as questões estavam compatíveis com os objetivos da pesquisa, fornecendo dados confiáveis para a realização do estudo, procedendo-se assim aos ajustes considerados necessários e pertinentes. A partir das entrevistas testes observou-se a necessidade de sintetizar as perguntas, visto que na dimensão 2 e 3 havia perguntas com o mesmo sentido de resposta, uma das questões levantadas não apresentava clareza de palavras e objetivo, apontamento feito pelas entrevistadas. Diante deste retorno fizemos os ajustes nas questões mencionadas.

As educadoras foram contactadas e convidadas a partir de convite inicial(Apêndice 02), enviados

por meio de ferramentas de comunicação digital, como a ferramenta do e-mail e o aplicativo WhatsApp. Após uma primeira confirmação, foi feito contato formal por e-mail e WhatsApp, informando acerca dos objetivos e da razão do estudo. Em seguida foi enviado o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 03) elucidando que a sua participação seria voluntária, a sua identidade seria mantida em sigilo, e solicitando, através da sua assinatura, a autorização para utilização dos dados coletados, através das entrevistas, para fins da investigação aqui em causa .

As entrevistas foram realizadas pela autora do estudo depois de ter entrado em contacto com as educadoras. A realização das entrevistas levou em consideração a disponibilidade de tempo de cada uma das entrevistadas, tendo sido acordados horários, datas mais propícias às necessidades das entrevistadas, referindo-se ainda que o tempo máximo da entrevista seria de cerca de quarenta minutos.

Com a devida autorização (Apêndice 03), as entrevistas foram gravadas e transcorreram em dias, horários e locais diferentes, em ambiente tranquilo de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, nos moldes das entrevistas semiestruturadas, estas seguiram roteiro previsto, de maneira informal, porém sem deixar de abordar algum item com seriedade e profundidade, observando sempre os pontos de interesse e ótica das entrevistadas, deixando-as à vontade para dar suas respostas e desenvolverem seus pontos de vista.

Os dados foram recolhidos por meio de vídeo chamada, sendo feita após a sua realização, a transcrição na íntegra, aproveitando toda riqueza de detalhes. Por meio de uma análise indutiva, foi possível fazer observações tanto visuais, demonstradas nas expressões corporais, como das falas das entrevistadas. Tal etapa exige sensibilidade e tato da parte do investigador qualitativo, buscando o envolvimento ao estabelecer um ambiente de harmonia e credibilidade (Creswell, 2014). Foi dada uma detalhada importância ao processo pessoal de cada indivíduo, por entender que todos os pormenores envolvidos ajudam nas interpretações e também na compreensão dos dados coletados.

Findada parte das entrevistas, passamos a fase da transcrição, que segundo Gibbs (2009, p. 28) “a transcrição, especialmente de entrevistas, é uma mudança de meio, e isso introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação”. Considerando as palavras do autor, como pesquisadora, por medidas de segurança e cautela, realizei a transcrição das entrevistas mesmo entendendo que é um procedimento demorado e trabalhoso, porém necessário visto que é que este se torna em si já em “um processo interpretativo” (Gibbs 2009, p. 28), pois dá subsídios para o investigador entender e interpretar os dados coletados, conseqüentemente, oportuniza iniciar a análise de dados por meio de um olhar global e holísticos, sendo de fundamental importância para o grau de qualidade e profundidade dos mesmos.

A gravação de cada entrevista foi transcrita na íntegra, sem cortes, nem transcritas em partes, entendendo que essa forma de preparação dos dados coletados seria mais pertinente para atingir-se os objetivos propostos para este trabalho, buscamos aproveitar, ao máximo, os dados coletados. Para que não houvesse acúmulo nas transcrições foram feitas pouco a pouco. Para isso as gravações foram ouvidas cuidadosamente, de uma vez, sendo que após concluídas todas as transcrições estas foram lidas e conferidas. Consideramos o proveito e contributo desse processo como forma de familiarizar e aprofundar os conhecimentos do pesquisador nas questões empíricas.

Após a transcrição, foi enviada uma cópia da entrevista para cada entrevistada dar a sua ciência, e, se necessário, fazer retificações, podendo, assim, assegurar a autenticidade e a exatidão das afirmações. Como diz Stake (1999) citado por Morgado (2012), numa transcrição, mais importante do que colocar as palavras faladas pelo entrevistado é entender o que ele queria dizer. Assim, torna-se oportuno afirmar que, durante a coleta e o processo de tratamento de dados foram respeitados os princípios éticos da investigação (Lima, 2006).

As entrevistas foram realizadas via plataforma de vídeo, Google Meet, em chamadas de áudio e vídeo, sendo que esse formato facilitou o ajuste dos horários e a disponibilidade das educadoras. Gil (2009), destaca a entrevista via telefone como vantajosa porque são: “custos muito mais baixos; facilidade na seleção da amostra; rapidez; maior aceitação dos moradores das grandes cidades, que temem abrir suas portas para estranhos; possibilidade de agendar o momento mais apropriado para a realização da entrevista; facilidade de supervisão do trabalho dos entrevistadores”. (p. 114)

Apesar das vantagens anteriores, também apresenta limitações como: “a) interrupção da entrevista pelo entrevistado; b) menor quantidade de informações; c) impossibilidade de descrever as características do entrevistado ou as circunstâncias em que se realizou a entrevista; d) parcela significativa da população que não dispõe de telefone ou não tem seu nome na lista” (Gil, 2009, p. 114).

Percebemos que, para o tipo de trabalho que se propôs desenvolver, em que a discussão da temática exigia um envolvimento entre entrevistador e entrevistado, de modo que o entrevistado sentisse que estava no centro da conversação, permitindo-lhe tempo e espaço para discorrer sobre suas ideias, sem dúvida que a entrevista presencial se verifica como a mais adequada e fidedigna para o tipo de dados a recolher. No entanto, a realização de entrevistas via meios tecnológicos de áudio e, sobretudo, vídeo, acaba por atenuar ou debelar essas questões, em face de entrevistas via telefone, que estão mais vocacionadas para inquéritos de mercado e de estudos de opinião muito concisos, em grande extensão, procurando normalmente objetivar e quantificar tendências.

6. Técnica de análise de dados

Nesta pesquisa, para análise de dados coletados, utilizamos a análise de dados qualitativos referenciadas pela “análise de conteúdo”, considerada em Esteves (2006) e orientada por algumas características apontadas pela precursora desta técnica, Laurence Bardin (1977), e ainda por Gibbs (2009), Ludkle & André (2013), dentre outros pesquisadores referenciados na investigação.

A análise de conteúdo “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107). Assim, ela possibilita extrair o conhecimento de um bloco de informações, pelo que, neste trabalho empreendeu-se esforços em utilizar algumas técnicas de recolha dados que compõem um conjunto de procedimentos (Vala, 1986). Assim, consideramos pertinente nessa pesquisa seguir a sequência de análise de conteúdo abordada Bardin (2004), que estabelece três etapas: organização, codificação e categorização.

Inicialmente, realizamos a preparação do material, construímos um guião, de modo a definir o objeto de análise, constituindo um corpo documental (Esteves, 2006). Após a construção do guião e da matriz da entrevista, onde foram observados os objetivos da investigação, as entrevistas foram feitas com os sujeitos da investigação. A partir dos dados coletados nasce um corpo documental, constituído pelos protocolos das entrevistas, sendo que estes documentos foram criados pela investigadora no âmbito do processo de pesquisa. A finalização das entrevistas culminou nos documentos que foram submetidos às técnicas de análise.

Na fase de coleta e construção do corpo documental, consideramos tomar como válido o princípio de homogeneidade e o princípio da pertinência (Bardin, 2004). Com isso em mente, as gravações das entrevistas foram transcritas na íntegra e armazenadas. Nessa etapa as gravações precisaram de ser ouvidas mais de uma vez e algumas até repetidas várias vezes. Concluída a preparação do material seguimos para a análise.

A seguir, realizamos a leitura flutuante do material e a fase de codificação. Com a realização da mesma, permitiu uma aproximação ainda mais detalhada dos discursos coletados. Com isso é possível analisar os temas dentro das dimensões e objetivos abordados no guião de entrevistas. Assim, passamos para a parte de codificação, que, para Esteves (2006), representa uma das mais delicadas operações num processo de análise de dados.

A cada entrevista foi atribuído um código, assim como foi atribuído um outro código a cada educadora respondente por ordem de realização das mesmas. Assim, consoante a ordem das entrevistas, as educadoras foram enumeradas, sendo a primeira a ser entrevistado denominada pela sigla ‘P01’. Com este processo organizamos as unidades de contexto, de modo que as unidades de

registo utilizadas na análise de dados pudessem sustentar e corroborar os discursos ao nível da apresentação e interpretação dos resultados (Esteves, 2006).

Na sequência, empreendemos a missão dos recortes das unidades de registos a codificar. Nesse processo importa decidir qual o menor segmento do discurso dotado de sentido próprio. É uma tarefa delicada, pois nos discursos as ideias estão interligadas umas com as outras, em se tratando de entrevistas, conseguem falar em prosa gramatical, expressam-se por um discurso, muitas vezes, entrecortado e não linear. Por isso, pode haver a emissão de frases incompletas, a ocorrência de mudança de sentido nas colocações feitas numa mesma frase, de repetições de frases, dentre outros detalhes que dificultam os recortes das unidades de registos que são alvo de seleção e codificação. Neste processo é importante a codificação de uma ou mais partes do texto que apresentem um quadro geral e que em algum momento se relacionem às ideias gerais discutidas (Gibbs, 2009).

Dessa forma, as unidades de registo, sendo a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é codificada segundo a unidade de contexto, lança luz sobre os temas que representam as unidades de significação libertadas do texto e analisadas (Bardin, 2004). Subsequentemente, passamos a construção de um conjunto de categorias descritivas, pois neste momento é de suma importância que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas que procure ir além, desvelando mensagens implícitas (Ludke & André, 2013).

A categorização é “a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, para reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109). De acordo com Vala (1986) “através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que revela simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise” (p. 112).

Nessa esteira, a categorização permitiu compreender e visualizar um quadro de acercadas aprendizagens e experiências que contribuem para evolução profissional e identidade docente, entre as educadoras de infância. Considerados nos objetivos já delineados anteriormente. Este processo resulta em conjugação do trabalho prévio de construção do instrumento de recolha de dados, ou seja, o guião da entrevista, que nos faz uma primeira proposta de categorização do material a ser analisado. É aquilo que podemos considerar como categorias prévias. Contudo, durante todo o processo de leitura e apropriação dos dados o trabalho de categorização é refinado e ajustado, segundo os pressupostos teóricos e metodológicos que sustenta a investigação. Em tese, esse processo pode levar ao enunciado de categorias emergentes a partir da leitura dos dados e que podem não estar inicialmente previstas. Considerando este vai e vem entre a preparação da recolha de dados, o momento em que se faz as

entrevistas, e a própria análise dos dados coletados, obtivemos um quadro de categorias e temas a ponderar na apresentação e análise dos resultados (Quadro 02).

Com as categorias definidas chegamos aos indicadores, os quais serviram para entender melhor e complementar o sentido particular das categorias. De facto, “os indicadores representam inferências do investigador a partir das unidades de registo que tem perante si, mas são inferências ainda muito próximas do conteúdo manifestos das comunicações” (Esteves, 2006, p. 116). Esse processo resulta na definição de uma grade de indicadores por categorias, que serve de orientação na apresentação e análise de resultados da pesquisa (Apêndices 05, 06, 07, 08 e 09). Assim, observamos ganhos significativos ao nível da consciência e do detalhe das categorias em causa e dos indicadores, obtidos por (re)leitura dos dados, conferindo, assim, qualidade, abrangência e rigor na interpretação dos resultados, respeitando os critérios da análise de dados qualitativos, atrás estruturados e explicados. No seguimento do estudo foi possível preencher todos os indicadores, identificados a partir das categorias estabelecidas com as unidades de registo selecionadas, resultando assim num processo de tratamento dos dados coletados, pelos diferentes temas, categorias e indicadores do processo metodológico, culminando, assim, na consequente apresentação da análise de dados.

Quadro 02 – Categorias e Temas.

CATEGORIAS	TEMAS
A - Perfil profissional e académico	A01 – Idade e tempo de carreira A02 – Experiência profissional A03 – Formação académica A04 – Motivação para a escolha da profissão
B - Perceções da formação inicial	B01 – Currículo teórico e prático B02 – Currículo da primeira infância B03 – Lacunas e superação B04 – Aprendizagens positivas
C - Formação e profissionalização ao longo da carreira	C01 – Formações contínua C02 – Formações motivadoras e reflexivas C03 – Recursos de autoformação C04 – Vivência profissional
D - Perceções da identidade profissional	D01 – Autoimagem profissional D02 – Quem é o professor de creche D03 – Como eu vejo os demais profissionais D04 – Como a sociedade vê o professor

A interpretação e análise de dados teve como motivação principal a procura por respostas das questões levantadas nesse estudo. Nesse processo interpretativo, o enquadramento teórico deste trabalho investigativo possui fundamental importância nesta fase, por proporcionar compreender, com mais abrangência, o significado dos resultados alcançados. Dado que esta pesquisa tem carácter

descritivo, ao interpretar os dados o “conteúdo presente nas unidades de registo é, pelo menos, tão importante na interpretação dos dados quanto a análise dos quadros de referência expressos pelas categorias” (Esteves, 2006, p. 120).

Na análise global levamos em conta a pesquisa bibliográfica acerca do contexto sócio histórico da formação das educadoras de pré-escola, concepções de identidade docente, desenvolvimento profissional e ciclo de vida docente e entrevistas semiestruturadas, compostas por perguntas abertas e fechadas de fundamental importância para a recolha de informações necessárias para compor os resultados esperados desta investigação, que a seguir se pretende dar conta.

CAPÍTULO IV:
APRESENTAÇÃO E
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir da apresentação dos instrumentos de recolha de dados e descrito os procedimentos metodológicos desenvolvidos, seguimos para a análise interpretativa, realizada sob orientação do quadro teórico, bem como da questão e dos objetivos que serviram de mote para essa pesquisa.

Assim, neste capítulo, apresentamos os resultados recolhidos nas entrevistas. Esses dados foram submetidos à análise qualitativa, processo no qual foram usados alguns procedimentos próprios da análise de conteúdo. Realizamos, assim, a transformação dos dados brutos em material compreensível e de fácil acesso, pois foi realizada e concretizada a sua categorização e interpretação. As dimensões são apresentadas seguindo a sequência do guião da entrevista. Deste modo, começamos pela categoria/tema que traz conhecimentos sobre o “Perfil Acadêmico e Profissional das Educadoras de infância”. Logo a seguir, apresentamos a categoria/tema sobre as “Perceções do currículo de formação inicial”. Na sequência, a categoria/tema relativa à “Formação e profissionalização”. Por último, discutimos a categoria/tema sobre as “perceções da identidade profissional” conforme consta no Quadro 02, exposto no capítulo anterior.

Pretendemos apresentar e discutir os resultados obtidos, que têm por base os instrumentos utilizados e as orientações que resultam das informações explicitadas no Quadro 02, onde se faz a definição de temas e respetivas categorias de análise de conteúdo. Buscamos explicitar e detalhar, cumprindo o caminho estruturado pela técnica de recolha e organização para codificação de dados, já explanada anteriormente, no sentido de dar consistência aos resultados a apresentar e discutir, tendo por base a sequência de todo o trabalho estruturado nos Apêndices 06, 07, 08 e 09.

1. Perfil profissional e académico

Iniciamos as discussões apresentando o perfil profissional e académico das entrevistadas. O conhecimento sobre a sua formação, as suas experiências profissionais de docência são de fundamental importância para a compreensão de sua posição e identidade atual. De acordo com Garcia (1999), ao citar Honoré (1980), aponta a formação humana como uma atividade relacional e de intercâmbio. Desse modo percebemos que a docência possui dimensões de saberes compostas, não apenas pela formação técnica, mas também pelas experiências subjetivas ao percurso profissional individual, que se desenvolve para contribuir na profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as próximas gerações (Garcia, 1999, p. 22).

Compreendemos que o desenvolvimento profissional possui interligação entre os ciclos vitais dos

professores, bem como ajuda a compreender características pessoais e profissionais (Huberman, 1989). Desse jeito, buscamos conhecer o perfil profissional e acadêmico das educadoras entrevistadas. Sendo que para isso foram lançadas as seguintes perguntas: Qual sua idade?; Qual o seu nível acadêmico e em que ano terminou a licenciatura?; Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar?; Por que escolheu a educação como profissão?. Dessas intenções de conhecimento, extraímos quatro categorias: idade e tempo de carreira; experiência profissional; formação acadêmica; e motivação para a escolha da profissão.

1.1. Idade e tempo de carreira

A primeira e a segunda questão da entrevista procuram descobrir a idade e o tempo de carreira na educação de infância. A fim de construir uma caracterização das participantes, relacionada com o contexto teórico explicitado no Quadro 01, de modo a tecer uma teia de informações que permita compreender de forma mais profunda todas as questões envolvidas no processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira das entrevistadas. Através de análise das respostas foi possível observar certas características do desenvolvimento profissional no início de carreira, segundo período ou meio da vida e período final de vida docente.

A entrada na carreira docente representa uma fase de múltiplas emoções, sensações e expectativas. As participantes: P06, com 24 anos, 1 ano e meio de carreira, e P07 com 46 anos, e também 1 ano e meio de carreira, encontram-se na fase inicial e estão a passar por experiências e descobertas potencialmente influentes nos seus processos de formação pessoal e profissional. É uma etapa de grandes investimentos concernente à aquisição de conhecimentos e pode ser encarada de modo mais positivo ou negativo de acordo com o contexto social e pedagógico profissional onde se inicia a vida docente (Huberman, 1995).

O segundo período de carreira é o meio de vida docente, onde o empenho e a energia dos profissionais é fortemente canalizado e concentrado em melhorar e ampliar as suas capacidades docentes, de modo geral. Dá-se muito valor à aquisição de competências pedagógicas, busca-se a diversificação de métodos, realiza-se experimentações de práticas e teorias na busca do aprimoramento profissional (Huberman, 1995). Nesse contexto e fase encontram-se as participantes: P01, com 39 anos e 9 anos de carreira; P02, com 43 anos e 11 anos de carreira; P08, com 37 anos e 12 anos de carreira; P04, com 43 anos e 11 anos de carreira; P05, com 55 anos e 8 anos de carreira; e, finalmente, P09, com 61 anos e 16 anos de carreira.

Por fim, com relação à fase final de carreira e preparação para jubilação obtemos apenas uma

representante nessa amostra do estudo de caso, a participante P03, com 69 anos e mais de 30 anos de carreira. Esta etapa pode apresentar padrões diferentes de comportamento, que pode ser marcada por uma postura positiva de interesse em continuar a aprender e no desenvolvimento dos alunos: Também pode emergir um padrão de comportamento mais apático e pessimista relacionado a más experiências e por último ocorre um padrão de comportamento de desinteresse e desencanto (Huberman, 1995).

A partir da análise de conteúdo notamos um maior número de educadoras na segunda fase ou meio de vida do ciclo vital profissional. Já as em início de carreira, que nesse estudo são representadas por duas participantes, retratam os casos em que muitos que saem da faculdade sem saber o que fazer e como fazer. Mesmo assim, supram e sobrevivem a essa fase movidas pelo seu ímpeto de crescer profissionalmente. As que alcançam a fase pré-reforma do seu trabalho e percurso árduo carregam uma bagagem de conhecimento e experiência profissional e pessoais que se refletem na sua atitude e perspectiva.

O percurso profissional faz parte da história de vida docente, pois essas histórias refletem uma complexidade e interdependência de conjunto de variáveis internas e externas (Flores, 2019), sendo que essas variáveis podem transformar o modo de pensar a profissão docente incluindo a sua função, estatuto e trabalho (Nóvoa, 2019). Nesse contexto, perceber características dos ciclos de vida profissional contribui para compreender possíveis caminhos para apoiar e promover o desenvolvimento profissional das educadoras entrevistadas.

1.2. Experiência profissional

A terceira questão intentou averiguar as experiências de docência das inquiridas, a fim de escrutinar seu percurso profissional na educação. Dessa forma, pudemos, então, observar que duas das educadoras mais experientes e com mais tempo de carreira passaram por múltiplas experiências profissionais dentro da rede de ensino, como observamos nas suas falas:

Por volta de 30 anos de carreira, trabalhei com Fundamental I, Educação Infantil, e fui diretora de escola designada por mais de cinco anos e por fim voltei para a pré-escola, onde estou atualmente. (P03_p.1)

Trabalhei com infantil ou pré-escola, depois fui para o laboratório de informática e depois prestei concurso para a coordenadora pedagógica e estou há 14 ano. (P08_ p.1).

Quatro das participantes possuem experiência somente em creche, com crianças de zero a três anos, e pré-escola, com crianças de quatro a seis anos. Três delas possuem experiência no ciclo acima,

o Fundamental I, que atende crianças de seis a dez anos. Esta possibilidade de explorar diferentes níveis e ciclos da educação ocorre pela habilitação da licenciatura em Pedagogia, que, no Brasil, permite que a licenciada possa exercer a atividade em todos os ciclos da educação básica, assim como na gestão e na direção escolar. Desse jeito, podemos inferir que a busca dessas profissionais em experienciar atividades pedagógicas fora da sala de aula tradicional pode permitir ampliar a sua ótica educativa. Nesse sentido, Garcia (1999), citando Heidman (1990), destaca que as etapas de desenvolvimento profissional docente envolvem mudanças de atividades educacionais que se preocupam com necessidade profissionais e organizacionais atuais.

No que diz respeito à compreensão da evolução docente, as “diferentes experiências, atitudes, percepções e expectativas” estão relacionadas com os diferentes níveis da carreira docente (Huberman & Shapira, 1986, p. 29). Ser e estar na profissão docente demanda movimento e um esforço de se atualizar e adaptar-se, sendo que este movimento de mudança e aprendizagem que moldam e configuram a autoimagem do educador.

A partir da terceira questão empreendemos o objetivo de conhecer o nível acadêmico, os tipos de formação pelos quais as educadoras optaram no seu início de carreira e posteriores aprofundamentos em alguma área específica. De acordo com a análise dos dados notamos que apenas uma das entrevistadas não optou por fazer pós-graduação, permanecendo com grau acadêmico da formação em magistério e licenciatura em pedagogia. As demais optaram por realizar estudos não conferentes de grau em áreas do conhecimento ligadas à educação de infância. Segundo suas falas percebemos suas motivações:

Eu vou atrás, por que gosto de conhecimento, sou muito curiosa né, gosto de me aperfeiçoar. (P03_p.1)

Eu gostava muito de estudar sobre leis, legislação, diretrizes curriculares, gostava muito... tanto nas pós-graduações que eles falavam, que era importante saber o estágio do desenvolvimento da criança, mas também precisa saber até aonde você pode atuar para esse desenvolvimento e o que você precisa saber para garantir o direito de aprendizagem e proteger a criança. (P04_p.1)

Percebi que não conhecia aquele seguimento também e que não sabia o que fazer com aquela idade. Então fui estudar, foi quando fiz a pós em educação Infantil... me deu um direcionamento do que fazer com aquela idade. (P02_p.1)

As falas das docentes expressam a sua percepção da necessidade de uma formação acadêmica para aquisição de um conjunto de saberes elementares acerca da profissão para o desempenho das suas funções, tal como apontado por Garcia (1999). Percebemos, ainda, uma preocupação e ansiedade em torno do fazer pedagógico com as crianças bem pequenas ligado ao desenvolvimento infantil e todos os processos e estágios de aprendizagem, bem como ações ajustadas ao tempo e espaço da creche e pré-escola.

No entanto, as formações acadêmicas acabam por ser uma fonte de frustração para alguns. Os docentes sentem-se assim por encontrarem grades curriculares repetitivas que não atendem as demandas dos saberes pedagógicos de sala de aula, distanciando mais ainda o conhecimento teórico e prático, contribuindo para o estigma de que a teoria não funciona ou não serve para a prática. Tal conseguimos observar nas expressões das entrevistadas que não sentiram benefícios em realizar as suas pós-graduações:

Busquei a pós-graduação para aprender algo a mais, para melhorar meu currículo, melhorar como profissional, porém fiquei um pouco frustrada, porque tive de fazer online e não gosto, não gosto de nada online, achei muito vago esses pós, era só vídeo, vídeo, não tinha contato com algum professor, não tinha uma pessoa que eu pudesse perguntar na hora. (P07_p.1)

Licenciatura pedagogia 2021, pós-graduação neuro psicopedagogia 2022, mais foi muito vago, a partir desses pós [pós-graduação] não posso dizer que sou capaz de atuar, por que acho que foi algo muito inferior ao que é necessário. (P06_p.1)

1.3. Motivação para escolha da carreira de educador de infância

A questão “O que foi que lhe motivou na escolha educação da profissão?” buscou perceber o que conduziu à escolha do ensino como carreira profissional. A escolha de uma profissão é um projeto que leva a pessoa a pensar em questões relevantes como: aptidão e afinidade com o ofício, bem como salário e mercado de trabalho. Entretanto, uma carreira é um projeto de vida. Ser educador, sobretudo em contextos atuais é suscetível a construções pessoais e ideológicas diversas (Flores, 2019). Com isso em mente, realizamos a análise e interpretação das falas das educadoras.

A partir das respostas obtidas podemos perceber que quatro das educadoras apresentam motivações ligadas às necessidades de sustento e pela facilidade de ingressar de forma rápida no mercado de trabalho, tal como podemos ver a seguir:

A minha motivação não foi vocação. Foi necessidade. Por que minha filha era pequena, e na época, eu não tinha com quem deixar ela, e aí vi na pedagogia a possibilidade de trabalhar meio período, por que eu não podia ficar sem trabalhar, foi o que me motivou no primeiro momento. (P02_p.2)

Foi a segunda opção para bolsa de estudos. (P04_p.2)

Assim estava sem trabalho, ela me aconselhou a fazer uma faculdade de pedagogia por que eu já estava com uma idade mais avançada e seria fácil trabalhar. (P05_p.2)

Bom, comecei a trabalhar com transporte escolar de crianças, e comecei a achar interessante aquilo ali e passar a gostar dos pequenos. (P07_p.2)

Logo, as motivações ligam-se à obtenção de um trabalho, não de carreira profissional ou aspiração de infância, pois busca-se, antes, obter recursos necessários para subsistência. Percebemos assim uma sutil construção social da profissão que pode contribuir para a desvalorização da profissionalidade docente. A profissão demonstra ser atrativa para mulheres casadas e mães pela possibilidade de conciliar a educação e criação dos filhos com o trabalho, que pode ser exercido em horários flexíveis. Ao passo que, para algumas profissões se prefere pessoas mais jovens, a pedagogia recebe pessoas de todas as idades com mais facilidade. De facto, consideramos positivo mães de família, mulheres acima dos cinquenta anos e pessoas que já passaram por muitas outras profissões poderem ingressar num curso de ensino superior e galgar com o seu esforço um trabalho que satisfaça as suas necessidades de modo inclusivo. Por outro lado, transparece uma concessão socialmente construída da atividade docente como sendo uma profissão que se recorre em última instância, ou seja, se nada de início der certo ainda posso trabalhar como educador.

Nesse sentido, Dubar (1997) afirma que esses processos individuais e biográficos são componentes da construção identitária profissional. O seu carácter de provisoriedade em associação com contexto, cultura e formação demarca nos indivíduos construções identitárias próprias e particulares.

A motivação ligada à vocação e sonho de infância ou aptidão natural para ensinar é verbalizado por duas das entrevistadas, como relatado abaixo:

Eu sempre gostei de ler, gostava de estudar, eu gostava muito de criança (P06_p.2).

Por que pensei, é uma coisa que eu gosto e era uma vontade que não saia da minha mente vou conseguir me sustentar(P08_p.2).

A escolha profissional por vocação também ocorre em alguns casos. Entretanto, contrário ao imaginário popular, vinculado a conceitos tradicionais de educação em que os profissionais são seres nascidos com aptidões inatas para o ensino (Flores, 2019), mesmo esses também levam em consideração as relações práticas de salário e necessidade de subsistência.

Observamos que a escolha do ensino como profissão está muito mais ligada a exercer uma ocupação, ou seja, escolhe-se a graduação para se obter a capacitação básica, e, conseqüentemente, obtém-se uma profissão, sendo que a partir daí reúne-se experiências profissionais. Observamos que não se pensa ou almeja a construção de uma carreira, visto que, para tal é necessário pensar com clareza numa trajetória, em conhecimentos, habilidades e competências que no acumulado resultam em evolução e consolidação da carreira profissional. Tal se traduziria, então, em ser professor como projeto de vida.

Nesta categoria analisada percebemos que as experiências com diferentes idades dentro da educação pré-escolar permite a educadora compreender e seu processo profissional e evoluir. A experimentação com diferentes faixas etárias lhe proporciona aprendizado significativo. Nesse sentido concordamos com Huberman e Shapira (1986, p. 29) ao dizerem que a evolução docente se relaciona às “diferentes experiências, atitudes, percepções e expectativas” vivenciadas ao longo da carreira. Essa evolução é alicerçada através das formações acadêmicas e do conhecimento teórico. Assim, a educação do docente é uma “Ação realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoas e social” dos sujeitos (Garcia, 1999, p. 19). Mesmo a escolha profissional não estando vinculada a conceitos tradicionais de educação em que os profissionais são seres nascidos e vocacionados para o ensino, de acordo com Flores (2019), não é um fator impeditivo do desenvolvimento de uma carreira profissional.

A partir do exposto acima chegamos a uma caracterização do grupo estudado. Podemos concluir que os docentes buscam diversificar a sua ação docente entre diferentes faixas etárias, de modo que os acumulados dessas experiências representam contributo para a sua formação profissional. Percebemos ainda que a procura por formação acadêmica e a aprendizagem profissional é presente, pois através delas almejam ampliar suas capacidades docentes, bem como a sua compreensão da realidade.

2. Percepções da formação inicial

Por considerar o currículo de formação docente elemento fundamental para tomadas de decisões e tudo que envolve o trabalho e o profissionalismo docente, nesse tópico damos a conhecer os resultados coletados nas entrevistas que tinham como foco averiguar as percepções das educadoras

acerca do currículo de sua formação inicial.

Nesse propósito, partimos das seguintes questões: Como avalia o equilíbrio no embasamento teórico e prático da sua formação inicial? Em sua opinião, a base teórica do currículo para educação infantil foi adequada e suficiente? Poderia citar pontos positivos da formação inicial? No seu ponto de vista, quais lacunas deixadas foram mais desafiadoras? Como os superou?

Em função das impressões relatadas e dos dados obtidos com as questões formuladas, analisamos os resultados a partir da formulação das seguintes categorias: currículo teórico e prático; conhecimento sobre educação pré-escolar; lacunas e superação; aprendizagens positivas.

2.1. Currículo teórico e prático

As questões “Como avalia o equilíbrio no embasamento teórico e prático da sua formação inicial?” intencionou averiguar, de uma forma geral, se o programa de formação curricular da licenciatura apresentava um conteúdo teórico adequado às necessidades formativas docentes e quanto à formação prática. Também buscamos entender se foi proporcionada na medida certa e de modo contextualizado. Desse modo, objetivamos conhecer as impressões e sensações, positivas ou não, sobre o que lhes foi oferecido a nível de formação inicial, a fim de abstrair as perspectivas das educadoras sobre essa fase do processo do seu desenvolvimento profissional.

De acordo com as respostas, observamos que todas as participantes sentiram que o ensino recebido das instituições era demasiadamente focado na parte teórica. Podemos ver nas falas apresentadas pelas educadoras a seguir, algumas dessas ideias:

(...) a parte teórica muito maçante e a parte prática que deveria ser prática fica muito na teoria...por que a pedagogia é um curso que não te prepara para nada na “prática”.
(P04_p.2)

Eu praticamente tive só teoria, não tínhamos muita prática, era só teoria e, fazíamos trabalhos em grupo. (P02_p.2)

(...) o que se aprende na faculdade não é a teoria da sala de aula real. (P01_p.2)

Observamos também, nas falas, a sensação comum entre as participantes de receber um ensino demasiadamente centralizado na dimensão teórica. O conhecimento teórico pressupõe um conjunto de elementos como normativos, conhecimentos pedagógicos e psicodidáticos, entre outros, que são essenciais para compreensão global da profissão docente. Esse conhecimento que deve promover a fundamentação da carreira docente, entretanto observamos uma persistência na pedagogia de

transmissão, conformado num processo academizante que transformou a formação inicial de professores numa formação teórica afastada das preocupações dos práticos do terreno (Oliveira-Formosinho, 2001).

Ainda percebemos um agravante, que se relaciona com a pouca formação teórica se mostrar descontextualizada com as necessidades reais da sala de aula, assim como exemplificado nos seguintes excertos:

No estágio de sala... percebi que algumas coisas entre teoria e prática não batiam.
(P08_p.2)

Não totalmente, né, muitas das coisas que se aprende lá na faculdade, quando vamos para sala de aula, vemos que não funciona conforme eles ensinam lá. (P07_p.2)

Infelizmente, observamos que, a formação inicial, apesar do avanço verificado na sua conceptualização por parte das instituições de formação, continua a replicar modelos de ensino que perpetuam a dicotomia entre o conhecimento teórico e prático. Assim, os futuros profissionais da educação se sentiram com um forte despreparo para exercer a sua função ao término de três ou quatro anos de investimento em formação, pois recebem um conteúdo curricular deduzido do conhecimento científico teórico, numa repetição de modelos de formação curricular que apenas “sobrepõe módulos e disciplinas desintegradas” (Oliveira-Formosinho, 2001). De facto, o primeiro constrangimento da profissão docente se dá em decorrência da formação universitária, incorrendo em frustração e mal-estar profissional.

2.2. Conhecimento sobre educação pré-escolar

A questão “Em sua opinião, a base teórica do currículo para educação infantil foi adequada e suficiente?” teve como intenção saber se a parte curricular voltada para as necessidades docentes da educação pré-escolar foram suficientes e ajustadas para nortear o trabalho com as crianças. A pedagogia infantil presume estudar e compreender a criança e o seu desenvolvimento global, o que significa estimular aprendizagens e desenvolvimento essencial dessa etapa de vida.

Mediante respostas, observamos que uma professora relata ter obtido formação teórica a nível normativo, filosófico, histórico e acerca das teorias do desenvolvimento infantil suficiente e adequado. Refere a educadora que “o que me lembro é da história da pedagogia, as leis, a BNCC e aquelas outras leis” (P02_p.2).

No entanto, como observamos nas falas a seguir, esse conhecimento mostrou-se insuficiente

nas questões particulares da infância, no que tange ao essencial da docência de infância, ou seja, a relação pedagógica com a criança e as suas necessidades (T. Sarmiento, 2009). As participantes relatam um distanciamento ou inexistência de programas de estudos focados nas práticas da pré-escola, nomeadamente o que se faz com as crianças pequenas. Também relatam um maior foco de ensino voltado para as práticas do Ensino Fundamental, como observamos nos comentários selecionados abaixo.

Não, foi mais assim uma educação no geral mais baseada no fundamental, por que, eu não tive quase nenhuma base na educação infantil, de pré-escola nada, de crianças pequenas nada. Teve bem pouco, uma pincelada vamos dizer, nada aprofundado na infância. (P05_p.2)

Eu acho que não era tanto para a primeira infância, é que eles se voltavam mais para o lado do ensino fundamental e, ainda se falava em matemática, geografia, não era de como é agora com a BNCC, mais nada voltado ao aluno, não tive o embasamento do dia a dia da escola. (P01_p.2)

(..) não somos preparados para a educação infantil...Até mesmo as teorias, quando cheguei na escola, escutei de teóricos que nunca ouvi falar na minha vida. (P06_p.2)

As explanações acima indicam a necessidade de pensar num paradigma de currículo integrador, que ultrapasse o reducionismo e dualismo das diferentes concepções, que não explicam nem dão respostas capazes de preparar o docente para atender à crescente complexidade, problematicidade e dinamicidade da educação, no sentido de permitir compreender a realidade, numa perspectiva integradora (Silva, 2011). Nesse sentido, concluímos que a formação acadêmica se conforma ao papel de transmissora de conhecimentos e saberes já estabelecidos, com falta de conexões mais práticas, pois é preciso relacionar e contextualizar os saberes para o melhor preparo e a construção das aptidões necessárias aos educadores. Consideramos importante inferir que não existe uma solução formativa permanente, tendo em vista as rápidas mudanças sociais e culturais que ocorrem nos dias atuais e que implicam de forma muito diretamente na escola. Desse modo, também é papel da formação conscientizar o educador da necessidade de ser um pesquisador reflexivo sobre a sua ação e resultados e estar atento às mudanças constantes do mundo atual. As sociedades e os seus conhecimentos tornam-se voláteis e efêmeros, mas há que dar contexto em termos de ferramentas e competências que permitem aos professores, mais do que sobreviverem, serem capazes de fazerem a diferença e contribuir para essas mudanças, no sentido de uma educação crítica, solidária, para a paz e em

harmonia com a natureza.

2.3. Lacunas e superação

A questão “No seu ponto de vista, quais lacunas deixadas foram mais desafiadoras? Como as superou?” intentou identificar quais desfasagens deixadas pela formação inicial se mostram mais impactantes negativamente na ação pedagógica, no intuito de ultrapassar a constatação desse facto, buscando sincronamente averiguar que estratégias e recursos formativos as docentes usaram e que se evidenciaram mais eficazes para a prática na educação de infância.

A lacuna mais evidente encontrada na fala de todas as entrevistadas relaciona-se ao que fazer e como fazer na prática pedagógica pré-escolar. O sentimento de mal-estar e frustração é uma variável constante na fase inicial de carreira. A primeira etapa de vida docente é marcada por grandes desafios, as preocupações das educadoras se concentram na sua intervenção pedagógica, em gerenciar a sala e como fazer isso envolvendo os alunos de modo a promover seu aprendizado. Nesse momento sentem um “choque da realidade” (Lopes, 2005) quando percebem que o conhecimento adquirido não condiz com aquela necessidade específica.

De acordo com Huberman (1989), a entrada na carreira profissional é marcada pela sobrevivência e descoberta, uma linha tênue separa essas duas condições. A sobrevivência se traduz no sentimento de falta de algo, a sensação de estar desprovido de ferramentas para o trabalho em si, exigindo um desdobramento e desgaste pessoal e profissional da parte do educador, tal como podemos testemunhar por intermédio dos excertos abaixo:

Não sabia o que fazer, quando cheguei para trabalhar na creche. (P01_p.2)

Porque quando sai da faculdade percebi que eu não sabia nada, eu falei: e agora, Meu Deus! (P02_p.2)

O maior desafio foi ter entrado crua, sem o conhecimento prático, conseguimos até compreender o que é o desenvolvimento físico e emocional da criança, porém o conteúdo prático, é muito raso, na maior parte dos exemplos que são dados, são de salas de aula muito aquém da realidade. (P04_p.2)

Na verdade, foi essa de não focar na infância, né, e também em relação a prática que não se relacionou com a teoria, então ficou faltando essa parte. Foi desesperador. (P05_p.2)

Faltou o construtivismo mesmo, o que a criança pequena na primeira infância precisa vivenciar, e o como fazer isso... (P06_p.2)

Ao mesmo tempo, a descoberta de um novo mundo, ser inserido num contexto profissional também pode servir de motivação para superar essa etapa. Compreendemos que os meios pelos quais as educadoras se valeram para superar seus constrangimentos se configuram numa forma de descoberta profissional. Notamos uma forte tendência, em primeira instância, de buscar auxílio entre os parceiros mais experientes como meio de formar seu conhecimento prático, mediante as seguintes respostas:

(...) se você não tiver uma parceria, no caso da creche, com a professora que estiver ao seu lado, se você não fizer uma boa parceria para fazer trocas, para entender como funciona processos, projetos, sequenciadas, até mesmo o trato com as crianças no dia a dia, você sai e não volta mais, por que a pedagogia é um curso que não te prepara para nada na “prática”. (P04_p.2)

Comecei a ler, pedi indicações de leitura, me indica um texto, a diretora mesmo, como ela sabia que eu vinha de outra realidade, ela disse-me: você vai precisar ler tais e tais coisas, que vai te ajudar. (P06_p.2)

(...) o bom foi que fiquei com uma pessoa que era super experiente e que me ajudou bastante, me orientou, mas, assim, não tinha nenhuma noção do que fazer. (P05_p.2)

Notamos fortemente a influência das educadoras mais experientes no processo de construção profissional de quem está em início de carreira. A parceira mais experiente fornece suporte e apoio nas práticas do dia a dia. Esse processo, além de contribuir para aquisição de saberes, representa um momento de acolhimento e amparo profissional. Observamos que o espelhamento profissional contribui para regulação e adaptação do trabalho.

2.4. Aprendizagens positivas

A questão “Poderia citar pontos positivos da formação inicial?” teve como intuito alcançar se houve aprendizagens positivas e saber quais foram essas aprendizagens, na formação inicial, haja vista que mesmo tendo deixado lacunas, que implicaram em constrangimentos no desempenho das funções básicas da ação pedagógica, a formação inicial proporciona aprendizagens e experiências positivas para os futuros docentes.

Percebemos na fala e na expressão facial das entrevistadas que, ao recordar os seus primeiros contactos com estudos sobre a educação, o sentimento de encanto e empolgação com aprendizagens como: componentes históricos, filosóficas e normativos. Podemos inferir que o conhecimento teórico desempenhou um papel importante na construção da identidade profissional das educadoras de infância,

visto que as expressões das entrevistadas indicam que esse conhecimento as ajudou a compreender, no plano geral, o desenvolvimento infantil e seu papel como promotores das aprendizagens, mesmo que tenham sido deficitárias as questões sobre o conhecimento prático.

As teorias de Piaget, Vigotsky, ... o contato com autores do desenvolvimento infantil, que foi as teorias deles lá no começo que me encantou e me ajudou a me apaixonar por esse desenvolvimento. (P01_p.2)

Acho que assim.... quando falava da educação, tanto da parte filosófica e histórica. (P05_p.2)

Uma das participantes apenas elenca como uma aprendizagem importante a aquisição de competências reflexivas para o seu processo de desenvolvimento profissional, pois na formação inicial “sempre buscam aguçar o nosso senso crítico, eu acho que isso é importante para o professor” (P06_p.2).

Notamos aqui um ponto de interesse das educadoras nas questões teóricas, pois a partir das falas interpretamos que o conhecimento teórico específico do currículo de infância serviu-lhes de base como inspiração e até idealização profissional. Não menos importante são as competências reflexivas que aparecem como habilidade que pode contribuir para uma ação mais efetiva do trabalho do pedagógico. Tais ideias corroboram com o que Garcia (1999) afirma, quando cita (Menze, 1980), ao expressar que a formação docente envolve ações ou conhecimentos externos capazes de moldar ou refinar características internas dos professores.

A partir da análise dessa categoria, chegamos às principais conclusões, tendo por base os resultados obtidos na investigação. No nosso entendimento, o foco principal dos currículos de formação universitária volta-se demasiadamente para o ensino de conhecimentos teóricos. O conhecimento teórico sobre a educação de infância é visto como insuficiente para compreender as questões de base do que é a educação de infância e o fazer pedagógico. Cria-se, então, um “hiato entre a teoria e a prática” por fazer excessiva utilização da teoria em detrimento dos conhecimentos práticos (Korthagen, 2009, p. 143).

Conseqüentemente, a fase inicial da vida profissional é determinada pelas experiências sentidas no “choque com a realidade” (Lopes, 2005) docente ao sair da faculdade. O sentimento de frustração e desespero, por se verem na sala de aula e não saber o que fazer e como fazer, é unânime. Concordamos, assim, com Nóvoa (2019) que ao falar do inteiro sistema educativo, lamenta a sua incapacidade de se adaptar às necessidades e circunstâncias dos tempos atuais. Sublinha ainda que os estudos de

Hurberman contribuíram e muito para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional docente. Todavia, muito pouco uso e proveito foi feito política e estruturalmente, mesmo com esses avanços acadêmicos.

Na contramão desta situação, as educadoras demonstram uma forte determinação em aperfeiçoar e desenvolver as suas capacidades pedagógicas. O movimento para a superação dos seus desafios conduz à busca de ajuda de colegas mais experientes, desenvolvendo capacidades de pesquisa, autoformação e autorregulação, visando atender as suas necessidades de acordo com o contexto educacional. As educadoras reconhecem o valor da formação teórica contextualizada e adequada, usando-a como base da sua ação profissional.

A contextualização dos conhecimentos teóricos e filosóficos com as realidades práticas, também é um ponto em falha nos currículos universitários do Brasil. Essa falta de contextualização e interligação entre teoria e prática, associada à ausência ou deficiência de saberes práticos, resulta em professores que iniciam a sua carreira docente sem saber o que fazer em uma sala de aula (Gatti, 2018).

Desse modo, concluímos que apesar de receber uma formação inicial demasiadamente teórica, com pouca ou nenhuma prática e descontextualizada da realidade, os educadores de infância demonstram uma atitude perseverante e curiosa em busca de mais conhecimento e aprimoramento profissional. Desse modo, buscam ultrapassar as lacunas formativas e os constrangimentos, adquirindo aprendizagens que se convertem em competências profissionais.

3. Formação profissional ao longo da carreira

Neste tópico, os resultados coletados nas entrevistas intentaram identificar aprendizagens e formações ao longo da carreira docente que foram significativas para o aprimoramento e fortalecimento do profissionalismo das educadoras. Com esse foco, lançamos quatro questões, a saber: Avalia que a formação contínua contribui para seu crescimento profissional? Já recebeu alguma formação que mudou sua forma de pensar ou sua prática? Considera a sua própria vivência, erros e acertos uma fonte de aprendizado? Buscou algum tipo de autoformação ao longo da carreira? Por conseguinte, delimitamos as seguintes categorias de apresentação e discussão de resultados: formação contínua; formação motivadora de reflexão e mudança; recursos de autoformação; aprendizagem por vivência profissional.

3.1. Formação contínua

A questão “Avalia que a formação contínua contribui para o seu crescimento profissional?” visou recolher dados para compreender os contributos da formação contínua, na forma de componente de

trabalho estabelecida no seu horário, ao desempenho pedagógico docente. Contudo, pode-se também considerar outro tipo de formação para lá da estabelecida na componente interna. Por isso, a pesquisa foi realizada com professoras da mesma rede municipal de ensino, cuja formação interna é como uma componente de horas de trabalho, ministradas semanalmente pelas coordenadoras pedagógicas. A jornada de trabalho, das docentes participantes, é constituída por um terço das horas destinada a HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), HTP (Horas de Trabalho Pedagógico) e HTPL (Horas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha). O HTPC é um momento coletivo de formação. A coordenação pedagógica de cada escola é incumbida de selecionar e organizar formações para o grupo de professores da sua escola, com periodicidade semanal. O HTP e o HTPL são momentos onde os docentes podem gerenciar essas horas para preparação de aulas, correções de trabalhos, organização e gestão de materiais. Dessa forma podemos ter uma ideia, como as educadoras tiram proveito dessa formação.

A LDB n.º 9394/1996 diz que: a formação dos profissionais de educação deve atender às especificidades do exercício das suas atividades, bem como os diferentes objetivos e modalidades inseridas no âmbito de educação básica, com base em alicerces como: formação que propicie fundamentos científico e sociais das suas competências de trabalho, associação entre teoria e prática, e aproveitamento de formação e experiências anteriores mediante supervisão e orientação (Artigos n.º 61 a 65).

No entanto, as narrativas abaixo demonstram o que as educadoras pensam e sentem a respeito das formações. Observamos que as entrevistadas em início de carreira consideram que essa formação representa um contributo de valor para a sua prática, tal como se denota nos seguintes excertos:

Acho que foram boas, peguei umas escolas no início, em que as formações me ajudaram bastante, a coordenadora se preocupava muito com isso e apresentou vários teóricos que ajudaram muito. Trocar experiências do olhar que temos de ter com as crianças, essas formações me chamaram bastante a atenção. (P05_p.3)

Sim, eu gostava muito das formações de lá... mais que para mim era fundamental, como muita coisa para mim era nova. (P06_p.3)

As posições das participantes com mais de 10 anos de carreira são unânimes em considerar que as formações não apresentam aprofundamento em questões importantes e que, usualmente, são descontextualizadas para a realidade da pré-escola, principalmente para quem trabalha com creche e atende crianças de zero a três anos de idade.

Acho as formações muito superficiais (...) (P07_p.3)

(...) o maior problema é que, a maior parte é voltada para o Fundamental, dá para aproveitar alguma coisa, como leitura e algumas coisas assim. (P01_p.3)

Não ajuda muito, as formações são feitas de modo muito simplório: leia um texto, responda perguntas e sem aprofundamentos. (P02_p.3)

As formações na prefeitura, desde que entrei na creche, são algo que me incomoda muito; as formações são muito voltadas para o público de 3 anos para cima. (P04_p.3)

Percebemos aqui um conflito entre docentes que possuem níveis de conhecimentos, competências e habilidades diferentes, pois essas educadoras investiram muito tempo e recursos em se profissionalizar. Assim, possuem um olhar mais crítico sobre a qualidade e finalidade das formações internas. Desse modo, captamos um sentimento de desânimo e incômodo docente em relação à sua formação continuada. Por outro lado, as pessoas responsáveis pelas formações internas demonstram não estar afinadas com o grupo de profissionais que gerência, no sentido de perceber as suas características e necessidades.

Ainda podemos observar a perspectiva de uma participante que passou por mais de uma escola, ao relatar o que pensa:

Depende da Gestão e da Coordenação, por mais que estejamos falando de uma rede única, cada escola é uma escola, cada profissional é uma profissional, por que tem aqueles que tentam extrair o que nós precisamos como profissional e tem aqueles que simplesmente impõe. (P08_p.3)

Observamos nessa categoria analisada que a formação contínua, na modalidade de formação interna, se encerra numa ação que precisa de ser executada. É obrigatória e as educadoras participam de modo compulsório e que em vias de fato consegue atingir um público bem pequeno e por pouco tempo. Demonstra uma natureza frágil de pouco ou nenhum interesse nas necessidades coletivas e individuais de cada contexto. Assim, ficam à mercê das competências formativas e de uma boa gestão que esteja, de facto, preparada para coordenar e gerir um grupo de docentes. Mediante isso, concordamos com Nóvoa (2019), ao inferir que a formação contínua deve ser estruturada através de uma construção pedagógica num empenho e reflexão conjunta de toda a equipa duma escola, resultando num espaço livre de aprendizagem e partilha.

Avançar nesta questão não representa desvalorização dos saberes teóricos e científicos individuais. Representa antes a necessidade de ressignificar o espaço da profissão e a ação docente de

forma constante. Conforme refere Nóvoa (2019), “é na complexidade de uma formação que se alarga as experiências e as culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores” (p. 10).

3.2. Formação motivadora de reflexão e mudança

A questão “Já recebeu alguma formação que mudou sua forma de pensar ou sua prática?” buscou averiguar tipos de formação representativa a nível de mudança de atitude ou de forma de pensar. Nas informações coletadas verificamos que ocorrem formações motivadoras de reflexão e capazes de impelir à mudança da ação pedagógica. Nesse caso, observamos ainda que estas estão interligadas a formações práticas ou de exemplos práticos relacionados à rotina e às necessidades de atuação com crianças bem pequenas. Tal pode-se verificar com as seguintes unidades de registo:

Um dos aspetos que ainda tenho dificuldade é a seleção de livros (...) semana passada teve uma formação sobre leitura e a moça apresentou uma prática de leitura, então entendi que leitura não é complementar. (P06_p.3)

Da prefeitura em si, tive uma que foi boa, foi uma socialização de práticas na semana da educação, que nós recebemos coletivamente (...) os profissionais se inscrevem para compartilhar práticas e dividir seu conhecimento. (P04_p.3)

O brincar heurístico, tivemos uma formação interna promovida pela coordenação da escola, tivemos conversas, estudamos profundamente e depois aplicamos na sala. Foi muito legal, eu achava que ia ser uma bagunça mais mudou a minha mente a respeito daquilo. (P01_p.3)

(...) teve alguns temas sobre prática relacionados a brincadeiras, e atividades que podemos executar com crianças e também sobre relatórios que contribuíram sim. (P02_p.3)

Assim como um conjunto de saberes sistematicamente constitui o currículo numa escola, evoluindo de acordo com as necessidades e interesses sociais, e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja (Roldão, 2013), nessa esteira deveria ser o currículo de formação docente, ou seja, variado e adaptável a cada contexto. O contexto de educação infantil se diferencia do restante da educação básica, pelo que demanda dos educadores capacidades e habilidades muito específicas e um pensar pedagógico mais delicado e refinado. Essas características extrapolam o campo do ensino, pois notamos nas falas das professoras que quando há um tipo de formação desse modo elas se sentem mais acolhidas e supridas de conhecimentos e estratégias. O cuidar e educar são

eixos do trabalho com crianças bem pequenas. Desenvolver o aprendizado e as capacidades é um processo contínuo, desde o comer até ao choro da manhã ou à saudade da mãe. Assim, compreender que a formação dos educadores de infância é e deve ser diferenciada dos demais ciclos é uma forma de respeitar os alunos.

3.3. Aprendizagem por vivência profissional

A questão “Considera as suas próprias vivências, erros e acertos uma fonte de aprendizado?” está vocacionada para saber como o professor avalia sua própria aprendizagem por meio de suas experiências. Assim, a partir dos relatos das educadoras fica bem claro que reconhecem a importância das suas experiências. Percebem que os erros e acertos ao longo do trabalho lhes ajuda a refinar as suas ações. Usam suas experiências positivas ou negativas como meio de aprendizagem, pois associam a isso fontes teóricas ou formais para lhes dar mais segurança na prática pedagógica, tal como se percebe dos seguintes excertos:

Sim, com certeza, testar, errar, voltar e procurar outra maneira, acho que o erro é uma forma de aprendizagem, também observando o trabalho dos colegas. (P02_p.3)

(...) fazer pelas experiências é que vou adquirindo conhecimento e também de procurar alguma coisa mais teórica, que me ajude a ter uma consistência para agir dentro da escola com as crianças... Hoje eu consigo pensar em um trabalho diferenciado, porque antes eu tentava fazer bem rígido... Consigo observar várias coisas que posso tentar fazer. (P05_p.3)

A construção do conhecimento profissional é um processo dinâmico e holístico entre os conhecimentos acadêmicos, concepções, crenças ideológicas e experiências práticas (Alonso & Silva, 2005). Entretanto, o erro promove um tipo de aprendizagem reguladora e doseadora, ao estilo do conhecido erro pedagógico, pois promove um crescimento individual rico e único a cada indivíduo. Quando as educadoras se sentem seguras para testar, errar e reajustar a sua prática, elas demonstram mais segurança profissional, demonstram que percebem que a sua autonomia de se formar e modelar é o seu maior recurso de crescimento profissional. O resultado dessa ação de modelação individual ocorre muitas vezes sem uma conscientização imediata, pelo que estar consciente do processo profissional e se estimular para esse crescimento profissional requer ferramentas e estratégias, como a descrita abaixo:

Eu sempre faço diário de bordo, por mais que achemos que é maçante e desnecessário.

Eu acho que no momento que você senta e vai escrever sobre aquilo, você descreve, aí

pode refletir sobre a situação. (P06_p.3)

Inferimos, assim, que as experiências e vivências docentes são uma fonte riquíssima de aprendizado, auxiliando no processo regulador da prática no dia a dia, encerrando um processo de aprender, desaprender e reaprender contínuo. É, portanto, um processo inerente ao ofício, que nem sempre ocorre de forma consciente e elaborada, pelo que o que poderia ser um processo de exploração e pesquisa individual se torna num processo de ação e reação. Julgamos que esse processo se dá na falta de uma formação orientada para a concessão docente de uma carreira profissional.

3.4. Recursos de autoformação

A questão “Buscou algum tipo de autoformação?” teve como intuito conhecer as principais estratégias e instrumentos de autoformação procurados pelas educadoras de infância, haja vista que a sua formação universitária tenha deixado lacunas na dimensão prática pedagógica. Assim, para Nóvoa (2019), o processo de formação e aprendizagem docente está aliado aos conhecimentos e experiências adquiridos ao longo da carreira, num fluxo constante que obriga os professores a refletir sobre as dimensões pessoais e coletivas integradas às necessidades pedagógicas.

Percebemos essa dinâmica através das respostas das educadoras que empreendem diversas formas de complementar o seu conhecimento, nomeadamente: através de cursos não conferentes de grau académico, vídeos aulas pela plataforma da Google Youtube, leituras diversas, como documentos ou normativos currículos, entre outras situações.

Todas as entrevistadas realizaram alguma pós-graduação ao finalizar a licenciatura e ao longo da carreira, na expectativa de se aprimorar profissionalmente. A educação formal é muito buscada pelas docentes. No entanto, não sentem que essa formação complementar cumpra cabalmente o seu papel ou chegue a suprir adequadamente as suas expectativas. Como refere a P07, “busquei a pós-graduação para aprender algo a mais, para melhorar meu currículo, melhorar como profissional. Porém, fiquei um pouco frustrada, porque tive de fazer online e não gosto (...)” (P07_pp.02-03).

As estratégias mais elencadas são leituras e vídeos, pois hoje a internet possui uma gama de bons materiais e acessíveis. Percebemos que por meio dessa necessidade as educadoras desenvolvem as suas competências de pesquisa e seleção de materiais de estudo e aprofundamento nas questões da infância. Exemplificamos essas ideias com os seguintes excertos:

(...) vi vídeos, faço diário de bordo, mas acho muito bom vivenciar na prática. Achei muito bom o que vivenciei na residência pedagógica... vivenciávamos uma situação e depois íamos

analisá-las ela, não só pela minha perspectiva, mas pela perspectiva de duas pessoas ou mais.
(P06_3)

(...) eu fui estudar e estudar mais, fui pesquisar leis, a BNCC que traz as orientações de como trabalhar as determinadas idades, fui buscar conhecimento, aí começou a mudar, observando o trabalho dos colegas (...) (P02_pp.02-03)

Mais assertiva do que a estratégia de autoformação são as competências de pesquisar, selecionar e filtrar os conhecimentos necessários. Encontramos presente, de forma inequívoca, nessa unidade de contexto, a palavra pesquisa. Ser um pesquisador da sua ação é uma habilidade que confere qualidade ao profissionalismo docente, pelo que desse modo o professor pode inovar e atualizar a sua prática continuamente. Notamos que um recurso recorrente é a plataforma de vídeo YouTube. Essa ferramenta tem sido de grande valia na distribuição de conhecimento com a possibilidade de largo alcance.

Nessa esteira, aprender, desaprender, mudar, inovar, recalculer, são ações em constante movimento na prática e vivência escolar, pelo que o processo de aprendizagem, construção e renovação de saberes deve ser constante. Dessa forma, nos contextos, nas interações, com trocas em diferentes níveis, desenvolve-se a construção das identidades profissionais (Sarmiento T., 2009). No entanto, o dever de formar e dar subsídios para que as educadoras possam desempenhar bem o seu papel é delegado a pessoas que não demonstram o preparo adequado, pois realizam o que podem, como podem de um modo raso, repetitivo o que surte efeito numa pequena parcela do público-alvo.

O forte desequilíbrio entre teoria e prática gerou uma forte carência de didáticas e práticas de referência para as ações da educação infantil, conduzindo as educadoras a valorizarem de forma exacerbada esta faceta pedagógica. Mesmo assim, ainda recorrem ao material teórico na busca de embasar a sua prática. Movidas pela sua necessidade de desenvolvimento profissional, as educadoras desenvolvem competências e habilidades adaptativas, visto que precisam fazer um filtro e análise das formações que são rasas, difusas e pouco aprofundadas. Desse modo, adaptam e captam o que consideram pertinente às suas necessidades e interesses.

As formações mais impactantes para as entrevistadas tiveram diferentes focos de conhecimento. No entanto, quando são adequadas às necessidades reais, são reconhecidas como reais contributos para a prática e reflexão docente. Não se trata de um tipo de formação específica, pois o mais importante é estar conectado à prática do dia a dia, necessidade mais apontada nas entrevistas. Compreendemos, assim, que as formações docentes integradas nos contextos apresentam grande força e impacto na ação

docente.

4. Percepções da identidade profissional

Neste último subtópico, apresentamos os resultados coletados nas entrevistas que tencionaram compreender como os educadores de infância caracterizam a sua identidade profissional, na medida em como se autoanalisam, como enxergam os demais colegas de profissão, bem como a interferência social na sua autoimagem. Com esse propósito lançamos quatro questões: Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional (existem pontos a melhorar)?; O que significa ser um profissional de creche? Observa que os seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?; Acha que a sociedade vê o educador de infância como um profissional da educação? Mediante as questões formuladas emergiram as seguintes categorias: autoimagem profissional; quem é o educador de creche; como vejo os demais profissionais; a visão social dessas profissionais.

4.1. Autoimagem profissional

A questão “Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional (existem pontos a melhorar)?” procurou escrutinar a autoimagem profissional das educadoras. Procuramos compreender, a partir da visão que têm de si próprias profissionalmente, como se sentem em relação ao seu nível de conhecimento, de que forma avaliam a sua prática pedagógica após o seu percurso de aprendizagens até ao presente momento da entrevista.

Observamos que, ao analisar as falas das entrevistadas, que têm mais de dez anos de carreira apresentam um nível de clareza maior em se expressar sobre o trabalho pedagógico, as necessidades da faixa etária que atendem e demonstram ter desenvolvido um largo e aprofundado domínio acerca da dimensão curricular e prática. O seu estado de clareza profissional e segurança pedagógica não desestimula o interesse em aprender mais, uma vez que, de acordo com Garcia (1999), ao citar Huberman (1988), alguns docentes podem nessa fase profissional procurar canalizar as suas energias em diversificar metodologias de ensino, pois estão abertos à experimentação e estímulos externos. Tal podemos verificar de acordo com o explicitado a seguir:

Hoje consigo dizer que estou confortável como professora de creche, hoje vejo as crianças de outra maneira. Meu planeamento tem um nível diferente, meu relatório tem um nível diferente. Hoje parece que tenho mais clareza de saber o que estou fazendo com eles e por que estou fazendo com eles isso. Consigo enxergar as crianças de forma mais pedagógica. Consigo ver os processos de aprendizagem acontecendo nelas. (P02_pp.3-4)

Me sinto, hoje, mais segura na minha prática. Sinto que é uma prática que respeita o espaço da criança, que respeita a prática de quem está do meu lado. Consigo, hoje, sair da teoria e partir para a prática. Como assim partir para a prática? Partir para a prática de observação da minha atuação, eu consigo observar qual o resultado que a minha atuação está trazendo, e mudar quando for preciso. (P04_p.3)

Percebemos que ao longo da vida profissional essas docentes construíram um saber prático acerca dos aspectos essenciais do seu fazer pedagógico. Essa construção representa todo o acumulado de aprendizagens e experiências mais ou menos positivas que impactaram a profissionalidade dessas educadoras. O sentimento explorado é de segurança e paz interna, fazendo com que essa sensação permita ao profissional olhar de forma ampla o seu caminho pedagógico.

Em relação às profissionais que apresentam carreira profissional de um a três anos, pode-se dizer que se sentem ainda em fase de construção e aprendizagem profissional, pois apresentam preocupações relacionadas à sua aprendizagem e aprimoramento. São educadoras que se encontram em fase de sobrevivência e descoberta, onde o contato com a realidade escolar as conduz a se preocupar consigo, com a sua aprendizagem e as diferenças entre os ideias e a realidade (Huberman, 1988; Sikes, 1985). Tal como representado na fala da entrevistada P07 abaixo que possui 1 ano e meio de carreira:

Me vejo como em fase de construção. É muita coisa nova, muitas habilidades novas, muitas maneiras de ensinar, muito estudo para entender, e ao mesmo tempo as coisas vão mudando. Acredito que o processo de aprendizagem é para a vida inteira. (P07_p.3)

Notamos ainda o caso da entrevistada P05 com mais de seis anos de carreira que se sente ainda insegura com relação à sua profissionalidade e seu desempenho, quando diz: “Estou melhorando, (...) hoje acho que preciso buscar mais conhecimentos, leituras e mais formações, acho que está faltando mais disso” (P05_p.3). De acordo com as concepções de Huberman (1988) esta educadora se enquadraria na fase profissional de estabilização, marcada por um sentimento de facilidade ao lidar com a ação pedagógica por já ter o domínio de um repertório profissional básico. Todavia, isso não ocorre em seu caso, pois alinhamos nosso entendimento com Garcia (1999) que destaca que os estudos acerca dos ciclos vitais estabelecem relações entre idades, fases profissionais e aprendizagem e não em regras rijas e imutáveis.

Na busca de compreender melhor o caso dessa entrevistada recorreremos às unidades de registro onde relata sobre a formação inicial e as lacunas sentidas no início de carreira. A mesma relata que a

sensação que tinha era de “desespero” por não saber o que fazer (P05_p.2). Nesse sentido, Nóvoa (2019) cita Huberman (1989) ao dizer que os anos iniciais do trabalho docente são decisivos para moldar e definir as relações dos indivíduos com a profissão. Inferimos que lidar com os constrangimentos da sua formação inicial e as demandas do trabalho impactaram o processo de desenvolvimento desta educadora, pois a mesma refere que “hoje acho que preciso buscar mais conhecimentos... acho que está faltando mais isso: aprender mais sobre conceção de educação de infância” (P05_p.3).

Observamos a terceira fase do ciclo vital profissional classificado por Huberman, como diversidade e ativismo, onde os educadores se sentem confortáveis profissionalmente, mas ainda investem em aprender e diversificar estratégias pedagógicas, tal como alude P02, ao dizer que “hoje consigo dizer que estou confortável como professora de creche” (P02_p.3). Percebemos essa representação num outro relato, transcrito abaixo:

Agora, eu sou boa na rotina do dia a dia... das atividades eu sou boa, e vejo a evolução do meu trabalho e da organização da rotina, de lidar com as crianças no dia a dia, mas ainda tenho muita dificuldade com documentação e toda essa parte. Tenho muito que aprender ainda. (P01_p.3)

Inferimos, assim, que o processo de desenvolvimento profissional afeta a autoimagem docente, ao passo que as educadoras vão construindo o seu saber fazer pedagógico e vão mudando a sua forma de se ver e como vêm a educação.

4.2. Quem é o professor de infância

A questão “O que significa ser um professor de pré-escola?” objetivou apontar as principais características de um profissional de pré-escola na visão das educadoras entrevistadas. Assim, a análise dos dados coletados levou-nos a concluir que as educadoras relacionam e caracterizam o profissional da primeira infância como alguém que possui conhecimentos teóricos acerca da criança e do seu desenvolvimento, assim como das suas formas de aprendizagem, habilidades e competências profissionais pedagógicas, tal como podemos aferir pelos relatos abaixo:

Precisa compreender os pequenos, ter muito bem estruturado o conhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil. Não posso ser uma boa professora de infância se não compreendo em profundidade como a criança aprende se desenvolve. (P08_p.4)

Para mim é uma pessoa que sabe exercer liderança, mas também sabe fazer a mediação..., mas que sabe exercer autoridade. Acho que isso é o professor de educação infantil. Eu tento

ter autoridade de conhecimento, autoridade de postura, de práticas; é esse o caminho. (P04_p.4)

O professor de educação infantil de creche é aquele que trabalha com a fase principal da vida do ser humano, responsável por proporcionar estímulos, motivação... que consiga ter desenvolvido todas as suas potencialidades. (P02_p.04)

O que personifica ou identifica o educador de infância, referente às falas das entrevistadas, é o profissional que amadureceu profissionalmente, por possuir conhecimento teórico e prático, se posiciona com autoridade profissional e, ao mesmo tempo, lida com a fase mais frágil e delicada do desenvolvimento humano. São esses múltiplos fatores interligados, influenciados pelas condições concretas de trabalho e experiências, que constroem uma imagem acerca do profissional de ensino (Sachs, 2001). Os valores culturais e sociais que se estabelecem nos grupos de educadoras também contribuem para a formação dessa identidade profissional (Benites, 2007), como percebemos nos trechos citados acima.

4.3. Como eu vejo os demais profissionais

A questão “Observa que seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?” buscou uma componente da identidade profissional docente que tem de ver como enxergo do outro. Desse modo, a partir das entrevistas, observamos as relações das crenças e dos valores individuais, no modo como interpretam o meio profissional, pois seus colegas, por vezes, não demonstram profissionalismo ao lidar com as famílias, tal como podemos averiguar pelas expressões abaixo:

Na creche acho que não. No infantil vejo que as professoras já têm essa identidade. Na creche, mesmo, é complicado, pelo que observo de professoras que deixam as crianças o dia todo largadas. (P01_p.4)

Muitos não, assim, as pessoas que conheço, tem muitas que vieram do Fundamental e ficam totalmente perdidas quando vêm para a educação infantil, não têm conhecimento do que é a infância. (P05_p.4)

Eles se veem como profissionais parcialmente, já o profissional da educação infantil, ele mistura muito. O lado profissional que existe, que sabe que existe a necessidade do cuidado, do desenvolvimento da criança, das questões pedagógicas, mas também ele mistura com um tio, o amigo da família, o cuidador. (P04_p.5)

A identidade coletiva encontra-se relacionada a uma organização de práticas, conhecimentos e

competências estandardizadas (Flores, 2019) pelos educadores, na medida em que relatam que as suas colegas demonstram falta de conhecimento necessário para exercer um trabalho de forma mais profissional na organização e prática diária. Observamos que as crenças e valores profissionais individuais orientam a visão dos educadores acerca da identidade docente (Day, 2006).

Podemos refletir, a partir das falas acima, que a “forma como os professores se definem a si e aos outros” demonstra a consciência construída historicamente, tendo em conta as suas aprendizagens e vivências sobre o quem é e como deve ser o educador de infância, sendo produto de uma consciência social e cultural (Benites, 2007).

Entendemos que acerca da identidade profissional das educadoras de infância, esta está centrada na autoridade de conhecimento teórico e prático, vivenciado e experimentado ao longo da carreira. Inferimos, ainda, que o processo individual e coletivo profissional implica na visão pessoal uma autoimagem docente e identidade própria (Marcelo, 2009). Aqueles que possuem mais conhecimento e uma gama de estratégias de trabalho mais estruturadas são vistos como mais profissionalizados. Por outro lado, os inexperientes se vêm e são vistos como menos capazes e, por isso, menos profissionais.

4.4. A visão social do educador

A questão “Acha que a sociedade vê o educador de infância como um profissional da educação?” arguiu os entrevistados no sentido de apurar como percebem a opinião externa, mais especificamente, da comunidade que atendem sobre o seu trabalho profissional.

A pré-escola carrega um estigma social de ser um ambiente apenas de brincadeira ou de ocupação dos tempos, onde não há um espaço sistematizado de ensino, de um trabalho profissional e especializado e nenhuma ou uma vaga forma intencional de aprendizagem. A dimensão do cuidar que é inseparável dessa fase é considerada como um paradigma para educadores e sociedade. Visto que a identidade profissional recebe influências conscientes e inconscientes de múltiplos fatores, incluindo o contexto externo (Garcia et al., 2005), o modo como os pais e comunidade vêm os profissionais de educação de infância impacta o seu trabalho, tal como notamos nas falas abaixo:

Os pais não nos consideram profissionais porque não têm conhecimento do trabalho envolvido. (P02_p5)

Eu acho que eles não têm essa noção. De outros ciclos eles veem, mas do nosso não. Acham que é uma coisa fácil, é só tomar conta das crianças. Acham que somos só cuidadoras. Eles ainda não têm a noção de que tem um profissionalismo envolvido. (P05_p.4)

Ao mesmo tempo observamos um esforço da parte das educadoras em aproximar as famílias dos processos de desenvolvimento que ocorrem nas escolas, bem como conscientizá-las da sua profissionalidade ao desempenhar a sua função, contextualizando o desenvolvimento e evolução das crianças com as práticas docentes. É isso que vemos a seguir com os seguintes excertos:

Eles acham que estamos ali para cuidar e cuidar, tanto que a proposta das reuniões de pais esse ano é mostrar para os pais como que nós trabalhamos, como ajudamos as crianças no desenvolvimento. Os pais acham que ficamos só olhando as crianças brincarem, mas tem muito trabalho. Fizeram a proposta de falar um pouco do trabalho pedagógico. (P01_p.4)

Ainda tem aquela questão de preconceito de falar que só se brinca, só está ali para olhar e cuidar da criança. Só que nos cabe também refletir com as famílias, porque a valorização da nossa profissão parte de nós, também. De construir isso gradativamente. (P06_p.4)

Observamos, assim, o papel importante de uma identidade profissional bem desenvolvida e a tomada de consciência da mesma. A partir dessa representação de si as educadoras orientam o seu nível de engajamento interno e externo ao desempenhar as suas funções pedagógicas (Day, 2006), na sala de aula e com as famílias, servindo como agente promotor da sua profissionalidade.

Desse modo, a identidade docente se configura num fenômeno contínuo de interação entre o pessoal, social e profissional ao longo da carreira, com implicação direta no modo de ser professor, que se desenvolve no conflito perene entre o eu, o outro e o meio. Essa interação e construção continua na forma como o professor se vê, no que se prende aos moldes, nas formas de discutir e de incorporar uma identidade, socialmente reconhecida (Beijaard et al., 2004).

Concluimos, portanto, que as educadoras de infância constroem a sua identidade docente a partir das suas experiências de aprendizagens percorridas desde a sua formação como pessoas. Assim, ao ingressar nos estudos na faculdade passam a buscar o conhecimento teórico e científico para compreender os processos envolvidos na sua profissão. Sobretudo, a formação e construção da identidade docente se dá através de seu esforço contínuo na busca de encontrar os meios de sanar

lacunas e encontrar os conhecimentos que fortaleçam a sua prática e a compreensão em profundidade de como promover, da melhor forma possível, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança bem pequena, de forma íntegra e holística, que se forja nas suas múltiplas dimensões cognitiva, afetiva, relacional e psicomotora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estruturamos esse estudo a partir da pergunta inicial da investigação, a seguir delimitamos o objeto de estudo, cujos objetivos gerais e específicos conduziram-nos na realização da pesquisa teórica, coleta, análise e interpretação de dados empíricos. Alicerçamos a nossa compreensão e aprofundamento dos fenômenos estudados por meio dos referenciais teóricos e metodológicos, assim como apresentados nos capítulos anteriores. Ao findarmos todas as etapas envolvidas nessa empreitada apresentamos, então, contribuições teóricas, potenciais contribuições práticas, limitações da pesquisa percebidas ao longo do processo e sugestões para novas pesquisas relacionadas à temática.

Compreendemos que esse estudo pode contribuir para a teoria e as pesquisas acadêmicas em explorar a compreensão dos processos de formação docente do educador de infância, assim como relacionar os estudos de ciclos de vida aos diferentes estágios do desenvolvimento profissional e por auxiliar na percepção do processo de construção da identidade docente.

A pesquisa teórica direcionada à formação e profissionalidade docente ganhou espaço e interesse significativo nos últimos dez anos (Flores, 2015). No entanto, com relação às pesquisas orientadas para a educação de infância e a formação dos seus docentes, encontra-se mais voltadas para questões de políticas públicas, necessidades de aprendizagem das crianças e formação inicial (Ciríaco et al., 2020). Tendo isso em vista, consideramos este estudo relevante, pois pode servir como instrumento que ajuda a clarificar os quadros empíricos e teóricos das aprendizagens promotoras de aprimoramento profissional e a construção da identidade docente individual e coletiva dos educadores da primeira infância. Entendemos, assim, que os estudos de formação aparecem como instrumentos mais potentes para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho pedagógico (García, 1999).

Esse estudo auxilia no enriquecimento do corpus de conhecimento sobre os estudos dos ciclos vitais profissionais, que se debruçam pelo entendimento das fases de carreira docente e os seus desafios (Huberman, 1995; Gonçalves, 2009). Através do estudo, foi possível aprofundar a compreensão da natureza desses desafios no ciclo inicial, no ciclo intermédio e no final da carreira docente. Entretanto, coletamos mais dados acerca do meio de carreira, pois percebemos as estratégias de superação de lacunas formativas, as preocupações e as aprendizagens que se mostram significativas nessa fase.

Por fim, como contributos teóricos, consideramos que analisar a relação do desenvolvimento profissional com a construção da identidade docente do educador de infância, promove a valorização profissional dessa classe de trabalhadores, expressa a necessidade de se pensar currículos de formação

académica orientados para uma formação acerca da construção de uma carreira profissional, vocacionada a desenvolver o sujeito e as suas capacidades a fim de atingir um estado de plenitude profissional e pessoal (Garcia, 1999). O percurso e carreira profissional, mais ou menos curtos, expressam e revelam os modos de ser, estar e agir na profissão (Gonçalves, 2009). Desse jeito, pudemos compreender as identidades profissionais através dos sentimentos, pensamentos e emoções expressas, nessa pesquisa, através do grupo de entrevistadas.

Esse estudo apresenta dois contributos práticos relacionados com aprendizagens da ação pedagógica dos educadores de infância. De facto, a educação de infância possui uma dinâmica própria, estruturada em políticas de formação, relações hierárquicas dialógicas entre teoria e prática, que podem potencializar o espaço de atuação e repertório didático dos educadores (Côco et al., 2017). Nessa esteira, o primeiro contributo que colhemos foram exemplos de formação e experiências formativas eficazes no processo de evolução profissional, que, de acordo com Nóvoa (2009), apela para a formação construída na profissão, concebida no contexto escolar, nessa dinâmica, pois, ainda segundo o autor, é possível criar práticas e conceções da realidade por meio da partilha da práxis, procedimentos e instrumentos pedagógicos usados pelos grupos.

A segunda contribuição prática relaciona-se com os instrumentos de autoformação apontados pelas entrevistadas. As formações e aprendizagens on-line são instrumentos valiosos na busca por aprofundamento teórico e exemplos práticos do dia a dia, pois possuem uma vasta gama de conteúdo pedagógico em plataformas digitais, como o YouTube da Google, onde essas aprendizagens não formais integram o processo identitário profissional dos educadores atuais que se valem das tecnologias para incorporar assim a singularidade das suas aprendizagens e experiências que se mobilizam a fim de compor as maneiras de ser e estar na profissão (Nóvoa, 1995).

Na condução da pesquisa observamos dois pontos que consideramos ser possíveis limitadores da mesma. O primeiro especto observado foi que, das pessoas que se voluntariaram a participar, todas são do sexo feminino. Conduzimos a pesquisa de forma regular, mas tendo em vista que os aspetos de género são importantes fatores para entender diferentes ângulos das vidas profissionais. Flores (2019), cita Acker (1988) para dizer que “muitos estudos sobre género e a literatura sobre a educação sugerem que os professores desempenham um papel importante no condicionamento potencial das raparigas” (p. 291). Entendemos, então, que a falta de representatividade do sexo masculino possa ter impacto no resultado do estudo, no sentido de não conseguir captar se as mulheres falam ou se comportam de forma diferente dos homens em relação à sua profissionalidade, à formação e à construção da identidade profissional.

Outra limitação da pesquisa relacionado ao grupo de entrevistadas foi que conseguimos como amostra apenas duas entrevistadas em início de carreira docente e uma na fase final prestes a se reformar. Referente a esse assunto, Ciriaco et al. (2020), cita Huberman (2007), ao aludir que os ciclos de vida profissionais se compõem de processos, em que estes podem ser marcados por arranques, investimentos, estagnação, todos caracterizados pela não linearidade. Desse jeito, consideramos que esse aspecto representou uma limitação à nossa pesquisa, visto não conseguirmos captar esses diferentes posicionamentos profissionais e pessoais que poderiam ser explorados nessas fases.

Por fim, apresentamos sugestões de novas pesquisas que podem contribuir para o enriquecimento do corpo de conhecimento científico sobre a formação e o desenvolvimento profissional do educador de infância.

A primeira sugestão de futuras pesquisas é estudar os ciclos de vida docente dos educadores de infância, no sentido de entender preocupações e necessidades formativas em cada fase. Desse modo consideramos pertinente explorar a formação do educador de infância, e as suas fases de carreira profissional. Concernente a isso, percebemos esse campo como um potente instrumento para identificar os processos que fazem com que os educadores passem de principiantes a profissionais experientes. Os estudos acerca do ciclo de vida dos professores de Sikes et al. (1985) e Huberman (1989), organizaram as trajetórias em fases ou ciclos, com algumas diferenças. Sikes e outros tomaram por referência a idade e não o termo de experiência. Já Huberman apresenta padrões de ser e estar na vida profissional ao longo da carreira, nos diferentes ciclos ou fases, embora essas fases não podem ser consideradas como lineares. Mesmo assim servem de base para orientar essas futuras investigações.

A segunda sugestão de futuras pesquisas está focada na formação contínua. Ao falarmos desse assunto logo pensamos num tipo de formação que é oferecida aos educadores e que contribui para construir a sua prática (Ciriaco et. al, 2020). De acordo com Nóvoa (2019), para essa construção são precisos um engajamento e um esforço em equipa numa reflexão conjunta. “É aqui que entra a formação continuada como um dos espaços mais importante para promover a realidade partilhada” (p. 10). Nesse sentido, deixamos a sugestão de futuras pesquisas direcionadas para a formação contínua numa perspectiva cooperativa entre formadores e educadores, de modo a interligar os conhecimentos e necessidades docentes na construção de uma formação orientada para cada contexto e realidade educativa.

Por fim, deixamos duas sugestões de futuras pesquisas relacionadas aos currículos de formação dos educadores de infância, uma vez que a ação pedagógica da educação infantil se encontra demasiadamente presa aos modelos que conformam as práticas quotidianas, que estabelecem as

rotinas, que estruturam os projetos pedagógicos e que regulam a organização do espaço, do tempo, das atividades e das avaliações (T. Sarmiento, 2012). Nessa esteira, sugerimos pesquisas orientadas para a construção de um currículo de formação acadêmica flexibilizado e contextualizado nas necessidades práticas no contexto brasileiro. Ainda nesse construto, observamos nessa pesquisa que as educadoras constroem a sua profissionalidade docente a partir das suas aprendizagens e experiências e esse percurso se dá devido à necessidade de um currículo prático. Desse modo, deixamos como sugestão explorar qual é o currículo oculto da ação do educador de infância, de modo a perceber como se constrói o conhecimento prático e a interpretação das orientações curriculares no dia a dia da educação de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Edições Almedina, SA – Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Edições Afrontamento
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5.ª. ed.). « Edições Setenta.
- Banks, M. (2009). *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Artmed
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers Professional Identity. *Teaching & Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers 'Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Benites, L. C. (2007). *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica*. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP.
- Boavida, A. M., & Ponte, J.P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre prática profissional* (pp.43-55). APM – Associação Portuguesa de Matemática.
- Bottero, W. (2004). Class identities and identity of class. In *sociology: sage publications, vol 38(5):985-1003*
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br>
- BRASIL (2019). *Formação inicial de professores*. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro, <http://portal.mec.gov.br>

- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
<http://www.planalto.gov.br>
- Brostolin, M. R., & Oliveira, E. A. C. (2013). Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. *Interfaces da Educação*, v. 4, n. 11, 41-56. Disponível em:
https://periodicosonline.uems.br/index.php/inter_faces/article/view/520/486
- Charoux, O.M.G. (2006). *Metodologia processo de produção, registo e relato do conhecimento*. DVS Editora.
- Ciriáco, K. T., Barros, B. C., & Mariane, C. (2020). Professoras iniciantes na educação infantil e as necessidades formativas reveladas em teses e dissertações paulistas (2009-2019). *Colloquium Humanarum*, 17, 169-187.
<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3707>
- Côco, V., Galdino, I., & Vieira, M. A. F. (2017). Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. *Revista Espaço do Currículo*, v. 10, n. 2, 272–289, 2017.
<https://doi.org/10.15687/rec.v10i2.35502>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens*. Inpasseidireto.penso <https://www.passeidireto.com/livro/investigacao-qualitativa-e-projeto-de-pesquisa-escolhendo-entre-cinco-abordagens-9788565848893>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto Editora.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professional, performativity and empowerment: discourses in the politics,policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing professional development of teachers* (pp.3-32). Maidenhead: Open University
- Day, C. (2005). *Formar Docentes: Cómo, Cuándo y en Qué Condiciones Aprende el Profesorado*. Editora Narcea.
- Day, C. (2006). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.

- D`Espiney, R. (2009). *À laia de prefácio, infância, família e comunidades: as crianças como atores sociais*. Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A socialização - Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora
- Flores, M.A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of education for teaching*, v.27, n.2, p.135-148, 2001. <https://dx.doi.org/10.1080/02607470120067882>
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*,38(1),138-146. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Flores, M. A (2019). *O trabalho e a vida dos professores: um olhar nacional e internacional* (1.ª ed.). Lisbon International Press.
- Ferreira, N., & Almeida, S. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano 23, n.º 79, 257-272.
- Fiorentine, D., & Pereira, E. (2001). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Mercado de Letras.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa* (2.ª ed.). Editora Bookman.
- Fortin, M. F. (2003). *Processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Fullan, M. (1990). Staff development innovation and institutional development. In B. Joyce(ed), *School culture through staff development* (pp.3-25). Virginia, Ascd.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Garcia, M. M. A., Hypolito, A. M., Vieira, & Jarbas, S. (2005) As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31 n.1, 45-56.
- Gregorc, A. (1973). Developing plans for professional growth. *Nassp Bulletin*, 57, 1-8.doi: 10.1177/019263657305737701
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, 1355-1379. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Artmed.
- Gil, A. C. (2009). *Método e técnica de pesquisa social* (6.ª ed.). Loyola.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_for-macao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf
- Huberman, M., & Shapira, A. (1986). Ciclo de Vida y Enseñanza. In A. Abraham (Org.). *El Enseñante También es una Persona* (pp. 41-51). Gedisa.
- Huberman, M. (1989). *The Professional Life Cycle of Teachers*. *Teacher College Records*, 91, 31-57. <http://hub.mspnet.org/index.cfm/9327>
- Huberman, M. (1995). *O Ciclo de Vida Profissional*. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp. 31-61). Porto Editora.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency, and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching & teacher education*, 21(8) 899-916
- Lima, J. Á. (2006). *Ética na investigação*. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto Editora.
- Lopes, A. (2005). Da Formação à Profissão – Choque da Realidade ou Realidade Chocante. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.) *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.85-92). Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Ludke, M., & André, M. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2º ed.). Editora Pedagógica e Universitária.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da educação*, 08, pp. 7-22. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marconi, M.A., & Lakatos, E.M (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. Atlas.

- Marafon, D. (2009). "Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância." *Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas História Sociedade E Educação No Brasil*.
- Morgado, J. C. (2012). *Estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Moss, P. (2013), qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Caderno de pesquisas*, 41(142), 142-159. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/122>
- Nóvoa, A. (1995). *Vida de professores* (2.ºed). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In A. Nóvoa (Coord.). Os Professores e a sua Formação (pp.13-33).Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e o trabalho pedagógico*. Editora Educa
- Nóvoa, A. (2018). O professor e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Núñez. I. B. (2004). *Estudo das necessidades formativas de professores(as) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares*. In: reunião anual da anped, 27. <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t089.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto Editora
- Oliveira, H., & Leiro, A. (2019). Políticas de formação de professores Política professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, V. 30. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>
- Oliveira, M. O. (2018). *A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil. Tese Doutorado em Educação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20927>

- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto Editora.
- Pires, R., Alves, M. G., & Gonçalves, T. N. R. (2016). Desenvolvimento Profissional Docente: Perceções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 50(1), 57-78. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_3
- Quivy, R., & Champenhoudt, V. L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (17.^a ed.). Trajectos.
- Quivy, R., & Champenhoudt, V. L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiv.
- Rocha, E. A. C. (1999). A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. UFSC: Centro de Ciências da Educação / Núcleo de Publicações – NUP.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Sachs, J. (2001) Teacher professional identity: competing discourse, competing outcomes. *Journal of education policy*, v.16, n.2, p.148-161.
- Saracho, O. & Spodek, B. (1992). Early Childhood Teacher Certification and Credentialing in the United States. in Roy Evans e Olivia Saracho (Eds.), *Teacher Preparation for Early Childhood Education* (pp. 43-56). Gordon and Breach Science.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Editora IIE.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em jardim de infância. *Locus Social*, v. 02, 46-64.
- Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: M. C. Passeggi, E. C. Furnaletto & R. C. D. Palma (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais* (pp. 77-94). Editora CRV.

- Sarmaneto, M. J. (1994) *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2012), *Construir a educação infantil na complexidade do real*, Pátio - Revista de Educação Infantil, nº 32: <https://hdl.handle.net/1822/36775>
- Silva, C. M. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional* [Tese Doutorado Tornar-se professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional]. Instituto de Educação / Universidade do Minho.
- Spada, A. C. M. (2005). *Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seus impactos sobre a Educação Infantil de zero a três anos*. Disponível em: <https://bit.ly/3FuY3XB>
- Stake, R. E. (1994). *Cases Studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Korthagen, F. (2009). *a prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida*. In: M. A. Flores & Ana Maria Veiga Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (p39-60). Pedago.
- Kulhmann, M. Jr. (2001). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Mediações.
- Kishimoto, T. (Org.) (1988). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks Sage Publications.
- Vala, J. (1999). *A Análise de Conteúdo*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (10.ª ed., pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Vedovatto, D., Benites, L. C., Neto, L. S., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & Souzum Neto, S. (2014). *Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor*. *Revista Eletrônica de Educação*, 08(2), 273–292. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100013>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.ª ed.). Bookman.

APÊNDICES



Apêndice 01 – Matriz e o guião de entrevista semiestruturada



Universidade do Minho
Instituto de Educação

MATRIZ DO GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Destinatários:

Educadoras de Educação Pré-escolar que exercem função pública em São Paulo, e que atendem crianças entre os zero e os cinco anos de idade.

Tema do trabalho:

Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância

Objetivo geral:

Compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância.

Dimensões, Objetivos e Questões a formular

Dimensões	Objetivos	Questões a formular
1. Perfil do Professor de Educação de infância	- Conhecer o percurso académico - Caracterizar o perfil profissional;	1.1. Qual é sua idade? 1.2. Qual o seu nível académico? 1.3. Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar? 1.4. O que foi que lhe motivou na escolha educação como profissão?
2. Formação inicial	- Perceber constrangimentos e aprendizagens significativas da formação inicial	2.1. Como avalia o equilíbrio entre o embasamento teórico e prático da formação inicial? 2.2. Em sua opinião a base teórica para educação infantil foi adequada e suficiente? 2.3. Poderia citar pontos positivos da formação inicial? 2.4. Quais suas principais lacunas e como as superou?
3. Carreira e construção profissional	- Elencar oportunidade formativas mais relevantes ao longo da carreira	3.1. Avalia que as formações contínuas contribuem para seu desenvolvimento profissional? 3.2. Buscou algum tipo de autoformação? 3.3. Segundo sua experiência existem tipos de formação e recursos de aprendizagem mais efetivos? 3.4. Você acha que vivências pessoais fora da escola influenciam de algum modo na sua prática profissional?
4. Identidade profissional	- Compreender processos de construção da identidade docente	4.1. Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional? (existem pontos a melhorar?) 4.2. O que significa ser um profissional de creche?

		<p>4.3. Observa que seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?</p> <p>4.4. Acha que a sociedade vê o professor de infância como um profissional da educação?</p>
--	--	--

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Conhecer perfil profissional educador de educação pré-escolar

- 1.1. Qual sua idade?
- 1.2. Qual o seu nível acadêmico e em que ano terminou a licenciatura?
- 1.3. Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar?
- 1.4. O que foi que lhe motivou na escolha educação da profissão?

2. Perceber aprendizagens e constrangimentos da formação inicial

- 2.1. Como avalia o equilíbrio no embasamento teórico e prático da sua formação inicial?
- 2.3. Em sua opinião a base teórica para educação infantil foi adequada e suficiente?
- 2.4. Poderia citar pontos positivos da formação inicial?
- 2.5. Quais seus principais desafios no início da carreira? Como os superou (precisou buscar mais cursos)?

3. Elencar oportunidade formativas mais relevantes ao longo da carreira

- 3.1. Avalia que as formações contínuas contribuem para seu crescimento profissional?
- 3.2. Buscou algum tipo de autoformação?
- 3.3. Segundo sua experiência existem tipos de formação e recursos de aprendizagem mais efetivos?
- 3.4. Você acha que vivências pessoais fora da escola influenciam de algum modo na sua prática profissional?

4. Compreender processos de construção da identidade docente

- 4.1. Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional? (existem pontos a melhorar?)
- 4.2. O que significa ser um profissional de creche?
- 4.3. Observa que seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?
- 4.4. Acha que a sociedade vê o professor de infância como um profissional da educação?

Apêndice 02 – Convite para participação da entrevista



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Convite para participação da entrevista

Prezado professor (Nome e sobrenome), convido-lhe a participar de uma pesquisa de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular e Avaliação, da Universidade do Minho, Braga, Portugal, cujo título, é, Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância, sob a responsabilidade da mestranda Marcia Maria Pereira Martins e sob a orientação do professor Dr. Carlos Manuel Ribeiro da Silva.

Para esse momento convidamos professores de Educação infantil de acordo com a área geográfica de SP de atuação profissional com crianças entre 0 e 5 anos e meio de idade. A técnica utilizada será entrevista semiestruturada, sendo sugerido, preferencialmente, um encontro online, que poderá ser agendado por você, em horário de sua disponibilidade. Ao participar deste estudo você relatará, aspetos relacionados à sua formação ao longo da carreira docente: currículos de formação Universitárias, aprendizagens dentro do contexto de trabalho bem como cursos e autoaprendizagem. Deixo claro que sua participação é voluntária e a sua identidade será mantida em sigilo. Os dados do entrevistado serão identificados com um código, e não com o nome. Todos os registos coletados no decorrer dessa pesquisa serão usados para fins unicamente acadêmicos e científicos. Desde já, agradeço a sua colaboração e enfatizo a importância de sua participação para o desenvolvimento e crescimento de pesquisas no campo da Educação de infância. Qualquer dúvida pode entrar em contato: marciamplima85@gmail.com ou (+351) 924882118 – WhatsApp

Braga, PT, 25 de maio de 2023.

Atenciosamente

Marcia Maria Pereira Martins

Apêndice 03 – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação, especialização em “Desenvolvimento Curricular e Avaliação”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I. DADOS SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Título:

“Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância”

Mestranda: Márcia Maria Pereira Martins

Orientador: Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Instituição: Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal

II. ESCLARECIMENTO SOBRE A INVESTIGAÇÃO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar, de forma voluntária, na investigação intitulada “Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância”, sob a responsabilidade da investigadora Márcia Maria Pereira Martins, discente no Mestrado em Ciências da Educação, especialização em “Desenvolvimento Curricular e Avaliação”, vinculado ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, sob a orientação do Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva. Nesse sentido, deve considerar os seguintes aspetos para proceder a uma decisão, que desde já agradecemos, de consentimento livre e esclarecido:

O estudo tem como objetivo investigar o percurso de aprendizagens e experiências ao longo da carreira docente, especificamente focado nos(as) professores(as) da primeira infância, que representem

contributos efetivos para desenvolvimento da identidade profissional e qualidade no atendimento às crianças pequenas.

Garantimos a manutenção do sigilo da sua identidade e, portanto, a sua colaboração faz-se de forma anónima, através de entrevista, a ser gravada por meio de áudio, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados são feitos apenas pela investigadora e pelo orientador, exclusivamente para fins académicos.

A sua participação é considerada de forma voluntária, sem correspondência de qualquer incentivo financeiro, tendo como finalidade exclusiva a colaboração para o sucesso da pesquisa, em específico, o de contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional e qualidade no atendimento às crianças pequenas.

Em qualquer momento da investigação é livre de interromper a sua participação, sem qualquer tipo de sanções ou constrangimentos.

III. CONTACTOS DA RESPONSÁVEL DA INVESTIGAÇÃO, EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisadora: Márcia Maria Pereira Martins

Endereço: Rua Frei Pedro de Perelhal, 2216, Barcelos, Portugal

Contactos: +351 924882118 / E-mail: marciamplima85@gmail.com

IV. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Nome do(a) participante: _____

Documento de Identidade n.º: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Complemento: _____ Bairro: _____ Cidade: _____

Contactos (telefone / email): _____

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____
RG nº _____, aceito participar de forma voluntária da investigação “Abordagem curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância”. Permito que a utilização dos dados que forneço, sob livre e espontânea vontade, sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos na garantia de confidencialidade e anonimato que me são garantidos pela investigadora. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Paulo, ____ de _____, _____.

[Nome completo do participante] (Participante da Investigação)

Márcia Maria Pereira Martins (Discente Pesquisadora)

Carlos Manuel Ribeiro da Silva (Professor Orientador)

Apêndice 04 – Transcrições das entrevistas

Apêndice 04.1 – Transcrição de entrevista do Professor 01

UNIVERSIDADE DO MINHO/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Tema do trabalho:

Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância

Objetivo Global:

Compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância.

Entrevista realizada em 10 de agosto de 2023, por vídeo chamada, as 23:40 horário de Portugal, e 19:40 horário de São Paulo, Brasil, tempo total da entrevista: 48 min e 46 seg.

Marcia Maria Martins (MMM): Boa Noite!

Professora P01 (P01): Boa Noite.

MMM: Muito obrigada por aceitar o convite para participar da minha pesquisa, será uma conversa, não se preocupe, fique à vontade para responder conforme achar melhor, no seu tempo, as perguntas são relacionadas a sua carreira profissional, com foco no seu percurso de formações e aprendizagens até o presente momento. O tema da minha tese é: Formação curricular do educador de infância, desenvolvimento profissional e identidade docente. Tem como objetivo principal, compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância. A entrevista foi dividida em quatro dimensões: a primeira dimensão diz respeito ao perfil do professor de Educação infantil, a segunda diz respeito as formações no início de carreira, a terceira dimensão são perguntas relacionadas ao desenvolvimento profissional e a quarta dimensão tem que ver com a identidade profissional.

MMM: Qual sua idade?

P01: 39 anos.

MMM: Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar?

P01: Em 2014 iniciei na e peguei infantil 3,4, e 5 anos e a creche entre 1 ano e 2 anos, 9 anos de experiência.

MMM: Qual o seu nível acadêmico e em que ano terminou a licenciatura?

P01: Magistério de 1999 até 2002, Pedagogia finalizada em 2018

MMM: Por que escolheu a educação como profissão?

P01: Eu me encanto pelo desenvolvimento, por ver florescer as crianças, não que eu goste de crianças, ver seu desenvolvimento é que me encanta.

MMM: Como avalia o equilíbrio o conhecimento teórico e prático da sua formação inicial?

P01: Uso mais a prática e a teoria que recebi lá no magistério, a teoria da faculdade é boa, mas, a teoria que agente vê em sala de aula da faculdade não é a teoria da sala de aula real, diferente do que eu via no cefam (magistério)

MMM: Em sua opinião o currículo de formação para educação infantil foi adequado?

P01: Sim e não, eu acho que não era tanto primeira infância, é que eles se voltavam mais pro lado do ensino fundamental e aí, ainda se falava em matemática, geografia, não era de como é agora com a BNCC, eu tinha matérias de matemática, ciências, artes e tinha que apresentar até um portfólio de artes, mais nada voltado ao aluno, não tive o embasamento do dia a dia da escola, por isso acho que a faculdade não agregou tanto assim

MMM: Poderia citar pontos positivos da formação inicial?

P01: As teorias de Piaget, Vigotsky, ...o contato com autores do desenvolvimento infantil, que foi as teorias deles lá no começo que me encantou e me ajudou a me apaixonar por esse desenvolvimento mesmo, de ver como que a criança está e vê o que a gente é capaz de fazer.

MMM: no seu ponto de vista quais lacunas deixadas formam mais desafiadoras? Como os superou?

P01: A documentação que é exigida da gente não é abordada nem no magistério nem na faculdade, ou agente estuda fora para aprender, ou faz de qualquer jeito ou não faz. Também, não sabia o que fazer. Até mesmo por que eu escolhi a creche, o foco no magistério era o infantil e o fundamental, então eu aprendi no dia a dia com as pessoas, eu aprendi a trocar fraldas com um homem que foi o Rogério, sempre fui aberta a mudanças e nunca tive problema de dizer não sei me ajuda aqui, eu disse as pessoas eu não sei fazer , assim dei abertura para as pessoas que quisessem me ensinar se aproximassem pra me dizer o que fazer, também lidar com os colegas, entrei achando que todo mundo era bonzinho, cheguei a ficar doente, fiquei abalada, fiquei um período fora da escola pra depois retornar, meu desafio maior é emocional mesmo.

MMM: Buscou algum tipo de autoformação?

P01: Na realidade temos documentos orientadores aqui na prefeitura, alguma coisa que já dá uma ajuda, também procurei nessa fonte para conseguir desenvolver o trabalho. Busquei os conselhos da minha irmã que era formada e já tinha experiência e a minha própria experiência foi meu foco de aprendizagem, e também observar a experiência dos outros. Educação positiva, assisti algumas palestras e lives sobre esse assunto, assisti mesmo muitas lives sobre a educação positiva, isso me marcou muito, eu sou muito visual, ler para mim não é uma coisa prazerosa, mudou a minha forma de lidar com as crianças, o “não” era constante agora tento tirar ele da rotina, está difícil mais to conseguindo

MMM: Avalia que as formações contínuas contribuem para seu crescimento profissional?

P01: Essa coisa de ver e ouvir para mim é bem melhor e tinha bastante no Cenforp (Centro de

formação do Professor), apresentações de práticas também, agora eles fazem lives e apresentam os conteúdos, o maior problema é que a maior parte é voltada para o fundamental, dá para aproveitar alguma coisa, tipo leitura e algumas coisas assim.

MMM: Houve algum tipo ou formação específica que te fez mudar de perspectiva ou até sua prática?

P01: O brincar heurístico, tivemos uma formação interna promovida pela coordenação da escola, tivemos conversas, estudamos profundamente e depois aplicamos na sala, foi muito legal, eu achava que ia ser uma bagunça mais mudou a minha mente a respeito daquilo, hoje pra mim é mais tranquilo fazer essa brincadeira e observar um grupo pequeno de crianças e como eles reagem a essa brincadeira, me deu liberdade e o contato com coisas diferentes, agente como adulto nunca imagina como aqueles objetos podem ser usados pra o brincar e para criatividade das crianças

MMM: Considera a sua própria vivência, erros e acertos uma fonte de aprendizado?

P01: Aprendo bastante, assim, as vezes você está ali na sua sala e vê de uma certa forma e a pessoa que está de fora tem uma visão diferente daquilo ou já fez e teve uma outra reação e aí acho que desperta nosso olhar para o novo e para o diferente. Esse ano peguei a turma no meio do ano e aí fui fazer o que já estava acostumada, só que essa turma demandava outras coisas, aí tentei uma proposta que não deu certo, depois, tentei deixar a maioria fora e o pequeno grupo dentro de sala, antes eu consegui deixar as crianças a brincar e trabalhar com pequenos grupos e com essa sala vi que não dá.

MMM: Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional? (existem pontos a melhorar?)

P01: Agora, eu sou boa na rotina do dia a dia... das atividades eu sou boa, e vejo a evolução do meu trabalho e da organização da rotina, lidar com as crianças no dia a dia, mas ainda tenho muita dificuldade com documentação e toda essa parte, tenho muito que aprender ainda.

MMM: O que significa ser um profissional de creche?

P01: Um professor de educação fundamental, consegue trabalhar com uma calça jeans apertadinhas, agente não tem isso, a nossa postura no dia a dia é diferente, estar na altura das crianças, é sentar abaixar, conversar, essa postura do professor na educação infantil tem de ser diferente. O professor de educação infantil tem de ter muita atenção, vários olhos, tem de ter mobilidade, quando estava grávida senti na pele, as crianças sentem, ficamos mais próximos delas, essa postura do olhar com mais calma, por que se agente não observa os pequenos detalhes e não é observador agente deixa passar muita coisa muito desenvolvimento e crescimento agente não enxerga.

MMM: Observa que seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?

P01: Na creche acho que não, no infantil vejo que as professoras já tem essa identidade, na creche mesmo é complicado, pelo que observo de professoras que deixam as crianças o dia todo, que não sai da sala pra ver as propostas, senti muito isso quando voltei de licença maternidade, vi que professora que estava no meu lugar não fazia rotina com as crianças, percebi que no primeiro semestre as professoras ficavam só em sala, ficou claro que as pessoas só estão lá., elas não dão outras possibilidades como correr atrás de uma bola, explorar área externa, são coisa pequenas mais ajuda o desenvolvimento,

MMM: Acha que a sociedade vê o professor de infância como um profissional da educação?

P01: Eles acham que estamos ali pra cuidar e educar, tanto que a proposta das reuniões de pais esse ano é mostrar para os pais como que agente trabalha, como ajudamos as crianças no desenvolvimento, os pais acham que ficamos só olhando as crianças brincarem, mas tem muito trabalho, fizeram a proposta de falar um pouco do trabalho pedagógico, então tive a ideia de perguntar pra os pais o que eles viram de diferente nas crianças, se estão fazendo algo diferente, em cima daquilo fui mostrando qual trabalho que era feito na creche pra eles chegarem lá, exemplo: observaram as crianças mais falantes. Falei então: aqui contamos histórias, fazemos roda de conversa, faz isso, faz aquilo, e exemplificamos que a criança estava falando mais pois estavam aumentando seu repertório de palavras pelos estímulos dados, então acho que essa proposta deu uma mudada pelo menos nesses pais.

Comentários adicionais:

Em resumo, acho que o começo foi o mais marcante, eu não tinha dimensão do que era trabalhar numa creche e eles tinham o cuidar e educar que é difícil da gente entender essas coisas, coisas que não imaginava que tinham um sentido pedagógico, que ajudou a ter tato com as crianças, esperar o tempo da criança, foram coisas que me chamaram atenção lá no começo e que acho que carrego até hoje, o cuidado de estar junto, entender o que está acontecendo, de entender as necessidades. Acho que a sala de aula não será o meu fim e mais preciso me dedicar aos estudos, dentro da educação vejo muitas coisas que não tem haver comigo, acho que em outros degraus vai me dar uma visão diferente

Apêndice 04.2 – Transcrição de entrevista do Professor 02

UNIVERSIDADE DO MINHO/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Tema do trabalho:

Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância

Objetivo Global:

Compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância.

Entrevista realizada em 11 de agosto de 2023, por vídeo chamada, as 01:10 horário de Portugal, e 21:10 horário de São Paulo, Brasil, tempo total da entrevista: 48 min e 46 seg.

Marcia Maria Martins (MMM): Boa Noite!

Professora P01 (P01): Boa Noite

MMM: Muito obrigada por aceitar o convite para participar da minha pesquisa, será uma conversa, não se preocupe, fique à vontade para responder conforme achar melhor, no seu tempo, as perguntas são relacionadas a sua carreira profissional, com foco no seu percurso de formações e aprendizagens até o presente momento. O tema da minha tese é: Formação curricular do educador de infância, desenvolvimento profissional e identidade docente. Tem como objetivo principal, compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância. A entrevista foi dividida em quatro dimensões: a primeira dimensão diz respeito ao perfil do professor de Educação infantil, a segunda diz respeito as formações no início de carreira, a terceira dimensão são perguntas relacionadas ao desenvolvimento profissional e a quarta dimensão tem que ver com a identidade profissional.

MMM: Qual sua idade?

P02: 43.

MMM: Qual o seu nível acadêmico e em que ano terminou a licenciatura?

P02: Licenciatura em pedagogia finalizei em 2015, depois fiz pós-graduação em educação infantil, e estou fazendo pós-graduação em neuro psicopedagogia.

MMM: Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar?

P02: Há 11 anos, a minha primeira turma foi no fundamental, depois entrei na prefeitura e trabalhei com creche e educação pré-escolar.

MMM: O que foi que lhe motivou na escolha educação da profissão?

P02: A minha motivação não foi vocação. Foi necessidade. Por que minha filha era pequena, e na época, eu não tinha com quem deixar ela, e aí vi na pedagogia a possibilidade de trabalhar meio período, por que eu não podia ficar sem trabalhar, foi o que me motivou no primeiro momento.

MMM: Como avalia o equilíbrio no embasamento teórico e prático da sua formação inicial?

P02: Eu praticamente tive só teoria, talvez tenha sido por fazer a graduação em formato EAD semi presencial, não sei se seria assim em outra modalidade fosse diferente. Então, eu ia na faculdade duas vezes por semana, então, eu assistia uma aula transmitida ON line ao vivo, agente não tinha muita prática, era só teoria e, fazia trabalhos em grupo. Fiz o estágio que foi “nas coxa”, nem me lembro quantas horas fiz de estágio, não me lembro exatamente, me lembro que já trabalhava em escola, trabalhava período integral e como estava dentro da escola, eu substituía os professores quando eles faltavam.

MMM: Em sua opinião a base teórica do currículo para educação infantil foi adequada e suficiente?

P02: O que me lembro é da história da pedagogia, as leis, a BNCC e aquelas outras leis, foi mais essas questões sabe! Só que, conhecimentos sobre práticas, não.

MMM: Poderia citar pontos positivos da formação inicial?

P02: Sinceramente, não

MMM: No seu ponto de vista, quais lacunas deixadas formam mais desafiadoras? Como os superou?

P02: O fato de ter feito a distância foi um prejuízo porque não tive uma boa interação, tive de buscar por mim mesma o conhecimento, tive muita dificuldade em relação a isso. Então percebi que muito do que aprendi de ser professora foi na vivência e observação do que os outros faziam. Foi um desafio gigantesco, por que quando sai da faculdade percebi que eu não sabia nada, eu falei: e agora! Meu Deus! o que vou fazer? Eu era substituta, eu pegava material de um professor e repassava, mais quando eu assumi a sala, vem a responsabilidade de fazer as crianças aprenderem. Foi bem sofrido por que eu não conseguia ter domínio de sala, principalmente em relação ao comportamento das crianças, e eu achava que não conseguir lidar com o comportamento das crianças era por conta da minha inexperiência, por não ter ainda uma didática, uma estratégia, eu não adquiri isso na faculdade. A maneira de se pôr em sala de aula, sabe! Percebi que não tinha estratégias de como trabalhar, eu sabia o conteúdo que tinha de passar, mas, eu não tinha técnicas.

MMM: Buscou algum tipo de autoformação?

P02: Aí, eu fui estudar e estudar mais. Tive uma quebra de seguimento, estava no fundamental, antes de buscar recursos para melhorar meu trabalho com o fundamental eu já saí, por que passei no concurso, e aí optei por trabalhar com os menores. Percebi que não conhecia aquele seguimento também e que não sabia o que fazer com aquela idade. Então fui estudar, foi quando fiz a pós em educação Infantil que também era pra aumentar o salário e me deu um direcionamento do que fazer com aquela idade, fui pesquisar leis, a BNCC que trás as orientações de como trabalhar as determinadas idades, fui buscar conhecimento, aí começou a mudar, observando o trabalho dos colegas, isso me ajudou bastante, acompanhar os colegas, pedir dicas, participar das formações da escola, fui observando como os outros faziam, aos pouquinhos fui melhorando meu jeito de trabalhar, por exemplo:

na creche precisamos escrever relatórios, para isso preciso saber o que esta fazendo na sala, precisa saber montar um planejamento, e ai uma coisa vai puxando a outra, conforme eu fui aprendendo a dominar aquele ambiente a saber o que estava fazendo, passei a conseguir escrever melhor um relatório.

MMM: Avalia que as formações continuas contribuem para seu crescimento profissional?

P02: Não ajuda muito, por que a rede publica não te proporciona condições. Eu costumo dizer que as coordenadoras não conseguem atuar como coordenadoras, por que a secretaria da educação suga as coordenadoras pedagógicas, então elas não conseguem cumprir a função delas que é acompanhar os professores, ou seja, as formações são feitas de modo muito simplório: leia um texto, responda perguntas e sem aprofundamentos.

MMM: Já recebeu alguma formação que mudou sua forma de pensar ou sua prática?

P02: Teve no AVAMEC, temas relacionados a inclusão, ao cuidado das crianças, teve alguns temas sobre prática relacionados a brincadeiras, e atividades que podemos executar com crianças e também sobre relatórios então contribuíram sim. Algumas sim, tem uma formação que mudou minha visão profissional, quando comecei a trabalhar na creche eu tinha a sensação de me enxergar como babá, e aí após algumas palestras que ouvi no AVAMEC sobre Bebés e o cuidado pude perceber que é possível ser um profissional de crianças bem pequenas. O conteúdo abordado me fez enxergar isso. Hoje me vejo como um profissional que trabalha com crianças bem pequenas, mas isso foi construído ao longo do tempo.

MMM: Considera a sua própria vivência, erros e acertos uma fonte de aprendizado?

P02: Sim, com certeza, agente testa, erra volta e procura outra maneira, acho que o erro é uma forma de aprendizagem, também observando o trabalho dos colegas, isso me ajudou bastante, acompanhar os colegas, pedir dicas, participar das formações da escola, fui observando como os outros faziam, aos pouquinhos fui melhorando meu jeito de trabalhar, por exemplo: na creche precisamos escrever relatórios, para isso preciso saber o que esta fazendo na sala, precisa saber montar um planejamento, e ai uma coisa vai puxando a outra, conforme eu fui aprendendo a dominar aquele ambiente a saber o que estava fazendo, passei a conseguir escrever melhor um relatório.

MMM: Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional? (existem pontos a melhorar?)

P02: Hoje consigo dizer que estou confortável como professora de creche, só que o diferencial foi esses pós em neuro psicopedagogia, por que é uns pós que me dediquei mais, eu fiz mesmo por que queria aprender, eu queria realmente esse conhecimento, hoje vejo as crianças de outra maneira, meu planejamento tem um nível diferente, meu relatório tem um nível diferente, hoje parece que tenho mais clareza de saber o que estou fazendo com eles e por que estou fazendo com eles isso. Consigo enxergar as crianças de forma mais pedagógica. Consigo ver os processos de aprendizagem acontecendo nelas. Por que estamos falando de crianças muito pequenas e as vezes as pessoas não conseguem enxergar nada pedagógico no cuidado, é como se fosse brincar por brincar. Hoje vejo nas atividades que executo, os processos de aprendizagem nelas, consigo, assim, construir um planejamento dentro disso, vejo elas com muito potencial e eu proporciono estímulos por conta dessa visão que tenho. Ainda tenho dificuldade em documentar as aprendizagens das crianças, acho que não estou muito bem, ainda preciso melhorar,

mais acho que me perco no tempo, que é escaço, ainda me atrapalho para entender as orientações curriculares, mais a prática o que fazer com as crianças eu domino, fico perdida nas interpretações curriculares e das documentações.

MMM: O que significa ser um profissional de creche?

P02: O professor de educação infantil de creche é aquele que trabalha com a fase principal da vida do ser humano, responsável por proporcionar estímulos, motivação. Estímulos de qualidade para que esse ser se desenvolva e se torne lá na frente um adulto e um cidadão de bem, que consiga ter desenvolvido todas as suas potencialidades que contribua com a sociedade que tenha. Trabalho muito a emoção, então acho que o professor tem uma baita responsabilidade por estar trabalhando com a fase que é base para a vida.

MMM: Observa que seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?

P02: Não, sinto que alguns se consideram babás e menores, por estar trabalhando com crianças bem pequenas, acho que são influenciados pelo que vem de fora de que a creche é só um lugar para deixar a criança enquanto trabalha, alguns professores também pensam assim, por falta de conhecimento do próprio trabalho. Quando você percebe que como o ser humano se desenvolve e que tudo começa na infância, aí você percebe que esta com a fase mais importante da vida, e se eu to com essa fase tenho de ser um super professor, muitos ainda não se enxergam assim, e eu julgo quer é por que não conhecem bem a própria profissão, o próprio seguimento que ele está trabalhando ele não conhece.

MMM: Acha que a sociedade vê o professor de infância como um profissional da educação?

P02: acho que não, por que não tem conhecimento

Apêndice 04.3 – Transcrição de entrevista do Professor 03

UNIVERSIDADE DO MINHO/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Tema do trabalho:

Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância

Objetivo Global:

Compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância.

Entrevista realizada em 11 de agosto de 2023, por vídeo chamada, as 22:38 horário de Portugal, e 18:38 horário de São Paulo, Brasil, tempo total da entrevista: 48 min e 23 seg.

Marcia Maria Martins (MMM): Boa Noite!

Professora P03 (P03): Boa Noite

MMM: Muito obrigada por aceitar o convite para participar da minha pesquisa, será uma conversa, não se preocupe, fique à vontade para responder conforme achar melhor, no seu tempo, as perguntas são relacionadas a sua carreira profissional, com foco no seu percurso de formações e aprendizagens até o presente momento. O tema da minha tese é: Formação curricular do educador de infância, desenvolvimento profissional e identidade docente. Tem como objetivo principal, compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância. A entrevista foi dividida em quatro dimensões: a primeira dimensão diz respeito ao perfil do professor de Educação infantil, a segunda diz respeito as formações no início de carreira, a terceira dimensão são perguntas relacionadas ao desenvolvimento profissional e a quarta dimensão tem que ver com a identidade profissional.

MMM: Qual sua idade?

P03:69

MMM: Qual o seu nível acadêmico e em que ano terminou a licenciatura?

P03: Magistério, Licenciatura em pedagogia, licenciatura em assistente social

MMM: Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar?

P03: Por volta de 30 anos de carreira, trabalhei com fundamental I, educação infantil, e fui diretora de escola designada por mais de cinco anos e por fim voltei para a pré-escola, onde estou atualmente.

MMM: O que lhe motivou na escolha educação como profissão?

P03: A minha primeira faculdade foi serviço social, está. Eu sou assistente social também, aí, a vida vai levando por outros caminhos né. Eu já tinha feito magistério na época, depois fiz a faculdade de assistente social, aí casei e tive filhos, então não dava para voltar para o serviço social, por que mudou lei no Brasil e ninguém contratava assistente social por que agente tinha quatro meses de licença maternidade e eu era recém-casada, então como eu tinha magistério fui dar aula, e fiquei, e fui gostando e assim fiquei a vida toda.

MMM: Como avalia o equilíbrio entre o embasamento teórico e prático da sua formação inicial?

Muito pouco, por que eu tinha feito um outro curso, que antigamente fazia-se o magistério e fazia e especialização em pré-escola, eu fiz esse curso durante um ano, tinha essa especialização. Agora, o que me valeu mesmo foi meu curso de magistério, porque a pedagogia tem muito pouca prática. não gostei do curso, para ser sincera acho que pedagogia você tem de ensinar a ensinar, ensinar a didática eu não vi isso, eu via muita teoria; porque o fulano de tal falou isso, o fulano de tal prega aquilo, mas o como as coisas ocorrem de fato na sala de aula, por que a sala de aula só entende quem está em sala de aula, não teve nada.

MMM: : No seu ponto de vista, quais lacunas deixadas formam mais desafiadoras? Como os superou?

P03: Não, não, e não adianta, é por isso que nunca aceitei palpite nem opinião de quem está em sala de aula, durante algum tempo a prefeitura fazia reuniões de polo, juntava professores de uma porção de escolas e tinha lá os “iluminados que faziam palestras”, primeiro eles falavam todo o currículo deles, depois eles abriam para perguntas, eu levantava a mão por que eu sou firme naquilo que acredito e gosto quer as pessoas me convençam que estou errada por que assim cresço como pessoa. Aí eu perguntava gostaria de saber sua experiência em sala de aula? Estava todo mundo fora de sala de aula, então vai me desculpar mais se está fora de sala de aula, não sabe o que está falando. Eu tive a experiência de sair e voltar para a sala de aula, e quando voltei era outra organização, outro currículo, outras crianças, e uma desvalorização total da educação, falei que agora vou aposentar de uma vez, cada dia vem mais uma coisa, para acabar com a educação. Despreparo total, Por que nos curso eles não dão ou não abordam aquilo que precisa ser abordado , que é a didática em sala de aula, que é o nosso dia a dia, a nossa rotina, tudo que envolve , claro, além de ter que entender a criança, sem dúvida alguma , isso é psicologia, um monte de psicologia tem que ser estudada, sociologia, tudo isso, mas principalmente a didática, ninguém sabe o que faz , eles entram em sala de aula e não sabem o que fazer, o nível das faculdades é muito fraco, você sabe, teve uma época no Brasil que houve uma facilidade na abertura de faculdades, por que claro dava lucro, não é pelo interesse na educação, então foi uma explosão de cursos universitários que não tinham o mínimo de condição de oferecer formação pra o que quer que fosse. Entendeu! Tanto que tem faculdades que estão fechando, faculdades de medicina fecharam por que não tem professor, o doutor! o mestrado! Entendeu, gente que tenha conteúdo como tinha antigamente. Se formavam profissionais que sabiam o que iam fazer, hoje, a grande maioria não sabe, por que os próprios professores dessas faculdades também não tiveram uma boa formação, o nível da educação no Brasil foi baixando, baixando, baixando... e cada vez eles querem baixar mais, isso para mim é entristecedor, eu briguei, eu lutei, eu fiz a minha parte, agora chega, já cansei, acho que agora vou jogar a toalha.

MMM: Poderia citar pontos positivos da formação inicial?

P03: Fui aprendendo e agregando ao que eu considerava produtivo, eu testava as coisas novas, sempre testei, vamos lá, só que eu não via resultado, entendeu, mesmo agente se reinventado, agente não é fechada a mudanças, mais quando agente vê que a mudança não resolve você volta para aquilo que dá resultado, eu trabalhei em escolas particulares, maior pedaço do meu trabalho é em escola publica, estou a quase 30 anos, o que vejo é infelizmente a derrocada da educação.

MMM: Buscou algum tipo de autoformação?

P03: Eu vou atrás ,por que gosto de conhecimento, sou muito curiosa né, gosto de me aperfeiçoar, mas vou ser sincera com você, nada que me apareceu de aperfeiçoamento me dava mais resultado que a metodologia antiga ,não dava , então eu sempre procurei mesclar as duas coisas, mesmo por que me era cobrado que fizesse a coisa de acordo com aquilo que ta lá, e que eles determinam, pelas portarias, aquelas coisas todas, ao mesmo tempo mesclava com a minha experiência , com a minha formação anterior , então isso ajudava muito, dava um resultado nos meus alunos , principalmente no fundamental I, meus alunos tiveram grandes resultados, até na educação infantil, era muito bom, mais esse ano agora,

MMM: Poderia citar pontos positivos da formação inicial?

P03: Fui aprendendo e agregando ao que eu considerava produtivo, eu testava as coisas novas, sempre testei, vamos lá, só que eu não via resultado, entendeu, mesmo agente se reinventado, agente não é fechada a mudanças, mais quando agente vê que a mudança não resolve você volta para aquilo que dá resultado, eu trabalhei em escolas particulares, maior pedaço do meu trabalho é em escola publica, estou a quase 30 anos, o que vejo é infelizmente a derrocada da educação.

MMM: Avalia que as formações continuas contribuem para seu crescimento profissional?

P03: Olha! sinceramente não vejo grandes resultados, acho que ajuda muito quem não tem muita experiência, e eu tenho, mas acho que poderiam ir para o outro lado, mais didática que é muito importante.

MMM: Alguma formação ao longo da sua carreira contribuiu para sua formação e para sua prática ao longo da carreira?

P03: Não, quando eu entrei começou a inclusão, a lei da inclusão. Até hoje brigo muito, por que a lei é linda e maravilhosa, só que ela não é cumprida, o que é cumprido: eles pegam a criança especial , colocam numa sala de aula com uma professora e mais trinta e cinco alunos , ou trinta, isso por que , ainda tem uma novidade , depois da pandemia inventaram classes multietárias, não existe, qualquer pessoa que tenha o mínimo de conhecimento do desenvolvimento da infância vai saber que isso é um absurdo, por que uma criança de três anos junto com uma criança de 5 , a criança de seis em seis meses o desenvolvimento dela é completamente diferente um do outro, então eles dizem: o maior vai puxar o menor, não! muito pelo contrário o maior vai ser puxado pra baixo, pelo menor, por que ele acha

que o menor faz menos .Então vou lá, aí tem a inclusão, você coloca na classe o aluno de inclusão que tem todas as síndromes do mundo, tudo que imaginar , agente tem que receber qualquer síndrome, não tem restrição pra síndrome nenhuma, e te preparam? Não! Aí eles dão as formações, é uma aula de duas horas, você acha que isso é formação? não é!, há mais tem cursos de mais horas, também não da base, ninguém preparou ,ninguém ! Jogam as crianças dentro da sala de aula com uma professora, sozinha! não tem auxiliar, de vez enquanto aparece um estagiário, pra ficar com uma criança especial, na minha escola tem pelo menos dois com laudo em cada classe , sem ludo vários, eu por exemplo, não tenho nenhum estagiário, a nossa escola tem um estagiário pra um aluno que não tem mesmo condição de ficar só, aí nas diretorias de ensino eles tem um grupo que dá acessória pra escola, né, aí é que tá , tem um grupo lá que chama CEFAL, que é para as crianças de inclusão, para ajudar nós a trabalharmos com as crinas de inclusão e dar atendimento , É um grupo de apoio pra atender 250 escolas, ou um grupo pra 150 escolas, elas não dão conta, e nem nós , elas tentam ajudar mais não conseguem, as condições básica pra implementação dessa lei não são dadas, quando questionei, por que eu sou questionadora, mas como isso vai da: não é uma processo, faz vinte anos que não vejo esse processo acontecer. Não tem, entendeu? tem de ter formação para a professora, mais a formação não o forma, como faz? se vire professor, é bem assim, se vire! E o professor se vira, isso é que é mais espantoso, com todas essas dificuldades consegue vitórias incríveis.

MMM: Considera a sua própria vivência, erros e acertos uma fonte de aprendizado?

P03: Falo uma coisa, somos heroínas, falo mais pelas minhas colegas que convivo a mais de 14 anos com elas, eu tenho colegas maravilhosas, elas se reinventam a cada dia para atender essas crianças e as outras, pesquisam, vão atrás, inventam material, que não existe, material existe mais agente não considera adequado, ou que ninguém ensinou agente mexer naquilo. Primeiro, antes de mais nada profissionalismo, segundo, é humanismo, por que você vê aquela criança, se fala assim, tenho de ajudar essa criança, tenho de ajudar. Então como vou fazer isso? Como sou profissional e eu tenho apego a essas crianças tenho de fazer alguma coisa, o que vou fazer? Vou procurar. Vou inventar. Vou me reinventar. Entendeu, e vou fazer o melhor que posso fazer e é isso que vejo nas minhas colegas, acho elas incríveis, maravilhosas. Ontem estava olhando e vi uma colega saindo do parquinho, né parque que tem lá, minha escola é linda está, é maravilhosa, para mim é a escola mais bonita de São Paulo, de educação infantil da prefeitura, por que temos um espaço que a outra escola não tem, temos parque, bosque, tanque de areia, tudo, maravilhoso, o que acontece, então, entrei assim e a vi entrando, aquela

fila imensa de criança e ela com as mãos dadas com dois especiais, falei: como é que você consegue? Sabe, questionei, como é que nós conseguimos? nós somos heroínas, por que um grita, o outro não fala, o outro tem autismo, DTH tem de monte né, isso é considerado deficiências, mais não tem só um tem vários e tudo isso junto e nós damos conta, o que você acha, somos heroínas ou não somos?

MMM: Quais são as características do educador?

P03: Antes de mais nada tem de ter um carinho todo especial com criança, depois um preparo, um conhecimento sobre todo o desenvolvimento infantil, para poder entender e intervir, em todas aquelas situações que se apresentam, que são as mais diversas e que as vezes não tem livro nenhum, certo! Então você tendo essa bagagem e tendo também uma formação didática interessante e ser curioso, ser pesquisador de novos métodos e novas coisas que tenham mesmo a acrescentar, profissionalismo. Acima de tudo ser humano, se você não acolhe, nada acontece, você tem de seduzir o aluno, o grande problema é que você consegue isso com os alunos mais com as famílias não, é difícil encontrar uma família que seja comprometida com a educação, por que eles não valorizam a educação.

MMM: Você observa se a sociedade vê o professor de infância como profissional ou só como cuidador?

P03: A nossa educação foi desvalorizada, então o professor é desvalorizado, a escola é desvalorizada, por que agente sabe que tem interesse político nisso. Estão destruindo a escola, estão jogando a última pá de cal na educação, no Brasil, que era excelente, eu estudei em escola pública, tive uma formação maravilhosa, entendeu! atualmente as crianças no nono ano não sabem ler são analfabetos funcionais, como pode isso, eu fico abismada de ver.

MMM: Os colegas se veem como profissionais?

P03: Depende, o professor que é inexperiente é ele faz exatamente aquilo que mandam, entendeu! E se contenta com aquilo. Por exemplo, nós temos na educação aqui no Brasil a tal da progressão continuada, isso foi uma facada na educação, eu fui diretora de escola, eu trabalhei no ensino fundamental sei exatamente o que é isso, a falta de interesse do aluno é total, porque vou passar mesmo. Não estou defendendo meritocracia, embora pense que seja a mola propulsora do mundo, acabo. Ninguém vai para frente se não for para ganhar alguma coisa, não vai, o ser humano não nasceu para isso. Desde que mundo é mundo, desde que a humanidade começou a se civilizar, é uma disputa, quem se destaca consegue mais coisas. Então veja bem, se um professor se dispõe a se dedicar a estudar sempre, por que tem cada dia uma descoberta nova, principalmente em relação a inclusão, por exemplo, nós temos cada dia uma síndrome nova, e os teóricos estão tentando descobrir o autismo que é um dos

grandes desafios para todos nós, eu tenho aluno com autismo, aliás tenho três alunos com autismo. Ontem ainda conversava com a Karen, ela me disse: você já conseguiu muita coisa. Eu quero mais, eu quero que eles avancem, tenho um em especial que é meu dodói, é autista em nível três, mais é um fofo, ele tem cinco aninhos, ele do nada ele escreve todas as letras, ele escreve todos os números, com uma grafia incrível, ele tem habilidades especiais pra isso, ele fala, mas quando quer, ele é apaixonado por letras, então meu avental tem meu nome escrito, quando chego ele fica loco com meu avental, fica loco com o alfabeto que tem na classe, ele escreve o nome dele sem apoio, sem crachá, ontem dei uma atividade ele fez mais rápido que todos os outros, então fico olhando pra aquela criança e fico pensando, meus Deus o que faço pra aquele menino avançar, ele é muito inteligente e eu não to conseguindo, até pedi para minha coordenadora, por favor me ajude, vamos procurar coisa pra esse menino avance, por que to me sentindo frustrada, não quero esse sentimento.

Quando eu estava no fundamental eu pensava: eu tenho de ser muito boa, por que talvez eu seja a única chance dessas crianças, por que vou ser sincera com você. Nem todos os profissionais são comprometidos com o trabalho e com as crianças, assim é muito bonito, falam bonito, mais agente que vê o dia a dia, não é legal, tem gente que se mata de trabalhar, que faz e acontece e tem aqueles que fazem nada e ainda ficam assim, há mais você não consegue? Por que você não consegue dar aula com as crianças autismo gritando na sala de aula, eu consigo, a última que me falou isso e lhe disse: me convida então para assistir uma aula na sua classe? Ela sumiu, mas na frente dos técnicos e da gestão quer se mostrar a boa, para eles que não estão na sala, que não sabem, por que o chão da escola é a melhor escola do mundo.

Apêndice 04.4 – Transcrição de entrevista do Professor 04

UNIVERSIDADE DO MINHO/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Tema do trabalho:

Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância

Objetivo Global:

Compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância.

Entrevista realizada em 11 de agosto de 2023, por vídeo chamada, as 23:55 horário de Portugal, e 19:55 horário de São Paulo, Brasil, tempo total da entrevista: 39 min e 46 seg.

Marcia Maria Martins (MMM): Boa Noite!

Professora P04 (P04): Boa Noite

MMM: Muito obrigada por aceitar o convite para participar da minha pesquisa, será uma conversa, não se preocupe, fique à vontade para responder conforme achar melhor, no seu tempo, as perguntas são relacionadas a sua carreira profissional, com foco no seu percurso de formações e aprendizagens até o presente momento. O tema da minha tese é: Formação curricular do educador de infância, desenvolvimento profissional e identidade docente. Tem como objetivo principal, compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância. A entrevista foi dividida em quatro dimensões: a primeira dimensão diz respeito ao perfil do professor de Educação infantil, a segunda diz respeito as formações no início de carreira, a terceira dimensão são perguntas relacionadas ao desenvolvimento profissional e a quarta dimensão tem que ver com a identidade profissional.

MMM: Qual sua idade?

P04: 43 anos

MMM: Qual o seu nível acadêmico e em que ano terminou a licenciatura?

P04: licenciatura pedagogia 2010, graduação em artes visuais conclui em 2022, pós-graduação em psicopedagogia, pós-graduação em musicalização e pós-graduação em alfabetização e letramento fundamental e anos iniciais.

MMM: Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar?

P04: 11 anos de carreira, toda a minha experiência foi em creche.

MMM: O que foi que lhe motivou na escolha educação da profissão?

P04: Não escolhi a educação, ela que me escolheu. Meu sonho de vida na época que fiz faculdade

era fazer terapia, aí me inscrevi no vestibular para fisioterapia e para a pedagogia no PROUNI (programa de bolsas de estudos universitários). Ganhei a bolsa de pedagogia, como estava trabalhando em empresa, e pedagogia me abriria o campo para trabalhar no treinamento, eu me joguei na pedagogia. Quando eu estava terminando eu tentei algumas vezes o processo seletivo da empresa para ser promovida aí eu não consegui, como já tinha feito o concurso da prefeitura e tinha sido aprovada e estava esperando ser chamada, e eu vi que lá não tinha possibilidade, eu pedi que me liberassem da empresa para eu descansar um tempo até a prefeitura me chamar e eu ingressar, para testar para ver se era uma coisa que eu ia gostar e dar conta. Se não, eu ia voltar para a empresa para a parte de treinamento, mas, eu gostei e fiquei.

MMM: Como avalia o equilíbrio no embasamento teórico e prático da sua formação inicial?

P04: Não há, a parte teórica muito maçante e a parte prática que deveria ser prática fica muito na teoria. Vende-se muito um mundo de sonho na educação, e eu que caí de paraquedas por não ter a vivência prática dentro da escola, olhei para um lado e para o outro e pensei meu Deus o que estou fazendo aqui. Por que a gente não tem o preparo pra entrar numa sala de aula não e quando você passa num concurso publico você entra numa escola publica você recebe muita proposta, proposta não, te dizem muito que vão te ajudar, a gestão, coordenadores, mas não te ajudam em nada, se você não tiver uma parceria, no caso da creche com a professora que estiver ao seu lado, se você não fizer uma boa parceria com seus pares pra fazer trocas, pra entender como funciona processos, projetos, sequenciadas, até mesmo o trato com as crianças no dia a dia, sê sai e não volta mais, por que a pedagogia é um curso que não te prepara pra nada na “prática”.

MMM: Em sua opinião a base teórica para educação infantil foi adequada e suficiente?

P04: No meu ponto de vista não, é muito teórico e pouco prático, é muito importante ter o embasamento teórico, saber as fases do desenvolvimento da criança, agente conseguiu compreender é o desenvolvimento físico e emocional da criança, porém o conteúdo prático, ele é muito raso, na maior parte dos exemplos que são dados são de salas de aula muito aquém da realidade, vem teoria que você estuda e que foi aplicada em sala de aula com 10 crianças, quando na realidade agente enfrenta sala de aula com 22 crianças, né, e por exemplo fazer um campo de experiência com subgrupo de 10 crianças com dois adultos é muito mais fácil e mais prático do que dividir uma sala de 22 e ter 11 alunos pra cada uma.

MMM: Poderia citar pontos positivos da formação inicial?

P04: Eu gostava muito de estudar sobre leis, legislação, diretrizes curriculares, gostava muito. Independente da prática docente, acho que a legislação é importante pra te dar base para você seguir, entender até onde você pode ir com a criança, tanto nas pós-graduações que eles falavam, que era importante saber o estágio do desenvolvimento da criança, mas também precisa saber até aonde você pode atuar pra esse desenvolvimento e o que você precisa saber pra garantir o direito de aprendizagem e proteger a criança no especto com relação a conselho tutelar saber coisa de abusos, principalmente nas crianças mais pequenas que não sabem como se defender por exemplo.

MMM: No seu ponto de vista, quais lacunas deixadas formam mais desafiadoras? Como os superou?

P04: O maior desafio foi ter entrado crua, sem o conhecimento prático, dei muita sorte por que tive uma parceira que estava a 17 anos na creche e que era uma pessoa muito generosa, né que , se colocou a disposição pra me ouvir, com relação as minhas angustias e me ajudar, eu sempre levava dúvidas pra ela, de como lidar nas situações que eu tinha dificuldade e ela sempre se colocou muito disponível pra me dar uma direção né, ela não falava faz isso faz aquilo, ela me mostrava exemplos do que ela fazia e com esses exemplos me dava a possibilidade de seguir ou não.

MMM: Buscou algum tipo de autoformação?

P04: Foi, por eu olhar para o lado e vê que eu não sabia de nada, pensei, vou atras de uma pós-graduação, aí também a mesma coisa fica só na teoria, teoria, o que me desmotiva muito nos cursos, voltados para a educação é que são muito teóricos, muito mais do mesmo, muita teoria antiga com roupagem nova, muda-se o nome, exemplo: materiais de largo alcance, na faculdade eu estudei brinquedos não estruturados, muda o nome mais a coisa é a mesma.

MMM: Avalia que as formações continuas contribuem para seu crescimento profissional?

P04:As formações na prefeitura, desde que entrei na creche é algo que me incomoda muito, as formações são muito voltadas para o publico de 3 anos pra cima e para quem atua com crianças maiores de três anos, sempre ouve a frase: _você pode adaptar, mas o você pode adaptar é você ir atrás, a prefeitura em si não olha pra o profissional da creche com um olhar de uma profissional que precisa ser direcionado a creche é uma instituição que precisa de um olhar mais valorizado.

MMM: Já recebeu alguma formação que mudou sua forma de pensar ou sua prática?

P04: Com as frases: “você pode adaptar”, agente acaba sempre tirando algo. Não vou ser injusta. Da prefeitura em si, tive uma que foi boa, foi uma socialização de práticas na semana da educação, que nós recebemos formações no CENFORP, os profissionais se inscrevem para compartilhar práticas e dividir seu conhecimento, tivemos uma de contação de história, de uma professora do Carolina, que deu para a gente, que em alguns momentos eu me via meio que engessada nessa hora com as crianças e ela me mostrou novas possibilidades.

MMM: Considera a sua própria vivência, erros e acertos uma fonte de aprendizado?

P04: Eu mesclo muito, observo andando nos corredores e aprendo, leio muito, quando vou fazer um projeto novo, pego vídeo no Youtube, procuro algum livro que posso utilizar no contexto que me traga algo novo, então é bem mesclado meu as minhas formas de adquirir conhecimento, mas a forma que eu mais aprendo é observando.

MMM: Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional? (existem pontos a melhorar?)

P04: Me sinto, hoje, mais segura na minha prática. Sinto que é uma prática que respeita o espaço da criança, que respeita a prática de quem está do meu lado. Eu acho que é o mais importante é ter um olhar respeitoso com quem está do seu lado e com as crianças. Não adianta eu fazer um planejamento engessado e por exemplo: quero fazer um projeto de culinária e chego na sala e as crianças não estão a fim da culinária, e o objetivo de pesquisa se volta para a leitura, por que eu peguei um livro para apresentar alguma questão alimentar e naquele momento o livro chama mais atenção do que os

ingredientes para fazer a receita. Acho que tem de ter esse respeito com a criança, e essa segurança para mudar o planejamento conforme o que a criança ta pedindo no momento é o que me define hoje. Consigo, hoje, sair da teoria e partir para a prática, como assim partir para a prática? Partir para a prática de observação da minha atuação, eu consigo observar qual resultado minha atuação está trazendo, e mudar quando for preciso. Acho que a habilidade de observar, ouvir, no dia a dia, acho que precisamos de habilidades múltiplas a competência de estar sempre aberto em busca de suprir a necessidade do dia a dia, por mais que o embasamento teórico seja maçante ele que te dá um direcionamento, mas você precisa do direcionamento teórico e de buscar formações práticas.

MMM: O que significa ser um profissional de creche?

P04: Para mim é uma pessoa que sabe exercer liderança, mais também sabe fazer a mediação, que não é autoritária, mas que sabe exercer autoridade, acho que o professor de educação infantil, eu tento ter autoridade de conhecimento, autoridade de postura, de práticas, é esse o caminho. Não adianta eu querer levar tudo sempre no grito, por que não vou conseguir, mas se tenho conhecimento suficiente para conduzir a situação para um melhor caminho, mediando para um ensino e aprendizado, fazendo com que haja investigação pelo próprio aluno de diversas formas, eu acho que é essa a forma que consigo me descrever. Para a educação infantil, o professor precisa ser bem sensível, é por que é uma fase que precisa muito da gente, que depende muito de um olhar sensível para as descobertas das crianças, que se na educação infantil se eu tiver um olhar enrijecido corro sério risco de fazer com que essa criança se desinteresse da escola nos anos futuros.

MMM: Observa que seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?

P04: Eles se veem como profissional parcialmente, por que digo isso? Porque é uma coisa de quem já trabalhou em empresa e tem o olhar de profissional de empresa privada, quando agente trabalha numa empresa, agente se vê como operador de caixa, digitador, o auxiliar do RH, que agente sabe que foi contratado para aquela função. Já o profissional da educação infantil, ele mistura muito, o lado profissional que existe , que sabe que existe a necessidade do cuidado, do desenvolvimento da criança, das questões pedagógicas, mas também ele mistura com um tio, o amigo da família, o cuidador, aquela pessoa que ta preocupada com , como posso dizer? Ai, sumiu a palavra, ta preocupada com a criança que tá com piolho mais não quer incomodar a mãe, não quer levar a responsabilidade pra mãe, então vou dar um jeitinho aqui, por que não posso falar pra mãe que a criança está com piolho né, se eu falar pra mãe , ela vai achar ruim, então , eu começo a puxar uma responsabilidade que não é minha, tirando o peso da família , jogando cada vez mais pra escola, gerando uma sobrecarga profissional cada vez maior, por que não consigo estabelecer o limite, até aqui posso por que sou profissional da educação infantil, que tenho a obrigação de exercer o cuidado , mas daqui pra frente é a família.

MMM: Acha que a sociedade vê o professor de infância como um profissional da educação?

P04: Não, não têm, se me pergunta, GI! tem planos de daqui a 15 anos se vê na educação, como professora, não, por mais que goste do que faço, por mais que tenha crescido e conquistado muitas coisas, hoje estou vendo que está uma sobrecarga de trabalho muito grande, das famílias, as burocracias estão aumentando cada vez mais e não sei se o preço que to pagando dessa sobrecarga ta valendo a pena.

Comentários adicionais:

Acho que sempre temos coisas a melhorar, a educação inclusiva, eu trabalhei uma vez com síndrome de Dawn, mais a maior parte do tempo trabalho com autismo né, mais acho que a inclusão é o que mais me pega pela falta de suporte, acho que a primeiríssima infância precisa de um olhar diferenciado, e sem um olhar diferenciado com inclusão, acho que é o que mais pesa.

Apêndice 04.5 – Transcrição de entrevista do Professor 05

UNIVERSIDADE DO MINHO/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Tema do trabalho:

Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância

Objetivo Global:

Compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância.

Entrevista realizada em 15 de agosto de 2023, por vídeo chamada, as 16:40 horário de Portugal, e 12:40 horário de São Paulo, Brasil, tempo total da entrevista: 38 min e 30 seg.

Marcia Maria Martins (MMM): Boa Noite!

Professora P05 (P05): Boa Noite

MMM: Muito obrigada por aceitar o convite para participar da minha pesquisa, será uma conversa, não se preocupe, fique à vontade para responder conforme achar melhor, no seu tempo, as perguntas são relacionadas a sua carreira profissional, com foco no seu percurso de formações e aprendizagens até o presente momento. O tema da minha tese é: Formação curricular do educador de infância, desenvolvimento profissional e identidade docente. Tem como objetivo principal, compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância. A entrevista foi dividida em quatro dimensões: a primeira dimensão diz respeito ao perfil do professor de Educação infantil, a segunda diz respeito as formações no início de carreira, a terceira dimensão são perguntas relacionadas ao desenvolvimento profissional e a quarta dimensão tem que ver com a identidade profissional.

MMM: Qual sua idade?

P05: 55 anos

MMM: Qual o seu nível acadêmico e em que ano terminou a licenciatura?

P05: fiz pedagogia finalizei em 2011 e pós metodologia da arte, ludicidade e meio ambiente

MMM: Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar?

P05: 8 anos de experiência com educação

MMM: O que foi que lhe motivou na escolha educação da profissão?

P05: Na verdade não tinha nenhuma perspectiva de trabalhar na educação, foi uma amiga que me incentivou fazer, por que eu estava, assim estava sem trabalho, ela me aconselhou a fazer uma faculdade

de pedagogia por que eu já estava com uma idade mais avançada e seria fácil trabalhar.

MMM: Como avalia o equilíbrio no conhecimento teórico e prático da sua formação inicial?

P05: Eu acho que teve muito teórico e pouco prático, quase nenhum prático na verdade, foi bem assim, desproporcional, totalmente, mais teórico do que prático com toda a certeza.

MMM: Em sua opinião a base teórica do currículo para educação infantil foi adequada e suficiente?

P05: Não, foi mais assim uma educação no geral mais baseada no fundamental, por que, eu não tive quase nenhuma base na educação infantil, de pré-escola nada, de crianças pequenas nada. Teve bem pouco, uma pincelada vamos dizer, nada aprofundado na infância.

MMM: No seu ponto de vista, quais lacunas deixadas foram mais desafiadoras? Como os superou?

P05: Na verdade foi essa de não focar na infância, né e também em relação a prática que não relacionou a teoria com a prática, então ficou faltando essa parte. Fiquei totalmente perdida. Foi desesperador. Logo no início nem pegava sala, o bom foi que fiquei com uma pessoa que era super experiente e que me ajudou bastante, me orientou bastante mas, assim, não tinha nenhuma noção do que fazer. Por que você sai da faculdade achando que você vai conseguir, aí chega na prática na escola e é difícil, eu não conseguia. Se não fosse ela me orientando, e também a coordenadora que era muito boa, elas foram dando orientação, eu perguntava o que faço agora, e elas me diziam, olha isso não está bom, foram me dando vários toques para que eu pudesse fazer alguma coisa. Precisei de ajuda na rotina, na organização com as crianças, no que fazer, no dia a dia, estava totalmente perdida no início.

MMM: Poderia citar pontos positivos da formação inicial?

P05: Acho que assim, tipo assim, quando falava da educação, tanto da parte de filosófica e história, isso chamou minha atenção para gostar um pouco da pedagogia, isso foi chamando minha atenção, de trabalhar né com isso. Me ajudou a entender o que era a educação, por que eu não tinha nada nenhuma base.

MMM: Buscou algum tipo de autoformação ao longo da carreira?

P05: Fui buscar cursos, formações, na educação infantil, fui conhecer escolas, e ler também, hoje não to lendo tanto, mais li coisas que me ajudaram bastante, procuro um pouco de tudo, agora estou fazendo um curso sobre ciências para a educação infantil, é bem voltado a ciências e experimentos, eu sempre vou procurando coisas diferentes para poder agir de forma diversificada.

MMM: Avalia que as formações contínuas contribuem para seu crescimento profissional?

P05: Acho que foram boas, peguei umas escolas em que as formações me ajudaram bastante, na creche e lá a coordenadora se preocupava muito com isso apresentou vários teóricos que ajudaram muito, trazia também visitas de professores de outras escolas para trocar experiências do olhar que temos de ter com as crianças, essas formações me chamaram bastante atenção.

MMM: Já recebeu alguma formação que mudou sua forma de pensar ou sua prática?

P05: Uns poucos de cada, nos registros nos planejamentos, me ajudaram bastante e no olhar com as crianças de escutar mais, de observar, o que elas trazem né, por que antes eu não conseguia ver

isso. hoje já to conseguindo observar e registrar tudo isso

MMM: Considera a sua própria vivência, erros e acertos uma fonte de aprendizado?

P05: É necessário de tentar né, fazer pelas experiências é que vou adquirindo conhecimento e também de procurar alguma coisa mais teórica, que me ajude a ter uma consistência para agir dentro da escola com as crianças. Todas as coisas que venho fazendo tento tirar uma vantagem, que nem, em relação a rotina, né, a essa observação com as crianças, hoje eu consigo pensar em um trabalho diferenciado, por que antes eu tentava fazer bem rígido, ser uma coisa, fazia aquela coisa bem rígida e certinha hoje já consigo enxerga com mais amplitude, consigo observar várias coisas que posso tentar fazer.

MMM: Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional? (existem pontos a melhorar?)

P05: Não vou dizer que estou totalmente tranquila, mas, me sinto um pouco mais segura, não fico mais na quela dúvida o que fazer onde buscar já tenho onde posso recorrer, um pouco mais segura. Na parte do registo e relatórios estou melhorando, pelas opiniões dos outros, né da equipe gestora, nessa parte já to melhorando bem, antes era uma negação agora já estou melhor. Hoje acho que preciso buscar mais conhecimentos, leituras e mais formações, leituras boas, acho que está faltando mais isso, conceção de educação de infância.

MMM: O que significa ser um profissional de creche?

P05: É um profissional que sempre tem de estar em busca de conhecimento, tem que sempre pesquisar bastante, por que não é uma profissão estática, muda sempre, tem de estar sempre atualizado, pesquisar novidades, sempre ter uma escuta para as crianças, sempre observando o que elas fazem, nesse ritmo.

MMM: Observa que seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?

P05: Muitos não, assim, as pessoas que conheço, tem muitas que vieram do fundamental e ficam totalmente perdidas quando vem pra educação infantil, não tem conhecimento do que é a infância, a coordenadora também veio do fundamental e está totalmente perdida, sobre o que é a infância, mesmo sendo coordenadora ela não sabe dos processos da infância, ela tem que pegar todo o embasamento teórico para poder entender o que é uma criança e o que é o desenvolvimento infantil, pra passar pra gente, então é algo que fica bem descoordenado

MMM: Acha que a sociedade vê o professor de infância como um profissional da educação?

P05: Eu acho que eles não têm essa noção, de outros ciclos eles veem, mais do nosso não, acham que é uma coisa fácil, só tomar conta das crianças, acham que somos só cuidadoras, eles ainda não têm a noção de que tem um profissionalismo envolvido. Não os professores como profissional e que existe uma técnica e um percurso profissional para isso.

Apêndice 04.6 – Transcrição de entrevista do Professor 06

UNIVERSIDADE DO MINHO/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Tema do trabalho:

Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância

Objetivo Global:

Compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância.

Entrevista realizada em 14 de agosto de 2023, por vídeo chamada, as 21:06 horário de Portugal, e 17:06 horário de São Paulo, Brasil, tempo total da entrevista: 30 min e 24 seg.

Marcia Maria Martins (MMM): Boa Noite!

Professora P06 (P06): Boa Noite

MMM: Muito obrigada por aceitar o convite para participar da minha pesquisa, será uma conversa, não se preocupe, fique à vontade para responder conforme achar melhor, no seu tempo, as perguntas são relacionadas a sua carreira profissional, com foco no seu percurso de formações e aprendizagens até o presente momento. O tema da minha tese é: Formação curricular do educador de infância, desenvolvimento profissional e identidade docente. Tem como objetivo principal, compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância. A entrevista foi dividida em quatro dimensões: a primeira dimensão diz respeito ao perfil do professor de Educação infantil, a segunda diz respeito as formações no início de carreira, a terceira dimensão são perguntas relacionadas ao desenvolvimento profissional e a quarta dimensão tem que ver com a identidade profissional.

MMM: Qual sua idade?

P06: 24 anos

MMM: Qual o seu nível acadêmico e em que ano terminou a licenciatura?

P06: licenciatura pedagogia 2021, pós-graduação neuro psicopedagogia 2022, mais foi muito vaga, a partir dessa pós não posso dizer que sou capaz de atuar, por que acho que foi algo muito inferior ao que é necessário.

MMM: Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar?

P06: Tenho 3 anos de experiência contando com a residência pedagógica, não sei se ouviu falar, eu trabalhava no fundamental, é uma junção eu tenho preceptora na escola e uma na faculdade e juntas elas vão me direcionando para que eu realize projetos de acordo com as dificuldades encontradas ali. É

um projeto de faculdades federais, é um programa da CAPES. Durou dois anos mais o estágio, é que o estágio de lá é diferente daqui o estágio de imersão que fiz durou trinta dias mais teórico, depende do professor, se o professor permiti, agente trabalha e ela vai nos observar.

MMM: O que foi que lhe motivou na escolha educação da profissão?

P06: Acho que é algo assim desde minha infância é , boa parte da minha família não optou por ter uma educação, e eu sempre gostei de ler, gostava de estudar, eu gostava muito de criança, só que terminei o ensino médio muito cedo, terminei com 16 anos, eu não sabia o que fazer, aí alguém me falou por que você não tenta, Aí falei é isso , aí tentei, comecei né, passei, deu tudo certo, gostei, e cada dia mais fui entendendo e compreendendo e me apropriando, não foi aquilo, ai eu não quero, eu só não sabia o que fazer.

MMM: Como avalia o equilíbrio no embasamento teórico e prático da sua formação inicial?

P06: Bom, entre teoria e prática agente costumava dizer que lá, os professores fugiam um pouco da prática, por que eles não vivenciavam sala de aula, eram professores que estavam a quinze ou vinte anos fora da sala de aula, de fundamental e creche, então eles não tinham grandes noções, eram coisas muito metafóricas, eles nos ensinavam que nós vamos conseguir mudar a realidade, até agente chegar na sala de aula, só que alguém que já estava sala de aula e conhecia um pouco da realidade e sabia as estruturas, sabia o que faltava, sabia o que é preciso, por que agente sabe que é capaz de fazer muitas mudanças, mais acontece que tem coisas que não depende só de nós, e o que era passado era que depende só de você, se você quiser você consegue.

MMM: Em sua opinião a base teórica do currículo para educação infantil foi adequada e suficiente?

P06: Eu, sou do ceará e minha faculdade eu fiz na Paraíba, então quando cheguei aqui tive um choque de realidade muito grande, por que lá agente é preparado pra sair de lá e fazer um mestrado, agente é preparado pra estudar, pra ler livros, agente é preparado pra fazer sínteses, resumo, apresentar resultados, só que agente não é preparado pra educação infantil, pra o ensino fundamental sim, agente consegue tranquilamente com base no que agente tem ali, mas , pra educação infantil, não, pra educação infantil falta muito. Até mesmo as teorias, quando cheguei na escola, escutei de teóricos que nunca ouvi falar na minha vida, então partiu de mim querer estudar querer entender, querer compreender, até mesmo por que lá é uma coisa mais tradicionalista, comparado com o que já é vivenciado aqui.

MMM: Poderia citar pontos positivos da formação inicial?

Acho que tem muitas coisas, mas uma delas é a questão da sociologia e da psicologia, lá agente vivência isso muito forte, agente estuda muito isso, e eles sempre buscam aguçar o nosso senso crítico, eu acho que isso é importante pra o professor, por que quando entro numa sala de aula, primeiro eu preciso compreender as realidades, o que eles sabem, o que precisam saber, e sempre estar fazendo aquela reflexão do que preciso melhorar, o que não deu certo o que deu certo, então como isso era incentivado em nós, agora , consigo trabalhar com base nisso.

MMM: No seu ponto de vista, quais lacunas deixadas formam mais desafiadoras? Como os superou?

P06: Faltou o construtivismo mesmo, o que a criança pequena na primeira infância precisa vivenciar, como fazer, a questão do tempo de concentração das crianças, que cada momento ela precisa vivenciar determinada coisa, agente precisa se apropriar das vivências e experiências diversas. Por que lá é muita questão assim construir recursos e contação de história, só que não é isso a educação de infância, eu tenho que propicia para que a criança vivencie experiências. Quando comecei como auxiliar já tinha a formação e, eu já tinha a perspectiva de que um dia iria assumir uma sala. Mas, eu não me imaginava trabalhando em creche, eu gostava muito do fundamental, então não passava pela minha cabeça, creche. Lá, no caso para mim era a questão que eu ficava sozinha, foi uma experiência um tanto traumática, por que a professora devia estar comigo, e ela não estava então eu ficava sozinha com as crianças, era me solicitado muitos recursos. Lá, vivências era sinônimo de produção para o professor, então para mim era muito desgastante, trabalhar ir para a faculdade e quando chegar em casa, fazer recurso, quando cheguei aqui vi outra realidade, coisa que me austaram inicialmente foi a questão é da responsabilidade, por que eram crianças ainda menores, depois fui vendo a questão de tempo de concentração, de direcionamentos mais eu achei bem mais interessante fui me apaixonado digamos que foi assim.

MMM: Buscou algum tipo de autoformação ao longo da carreira?

P06: Comecei a ler , pedi indicações de leitura, me indica um texto, a diretora mesmo como ela sabia que eu vinha de outra realidade , ela falou, sê vai precisar ler tais e tais coisas, que vai te ajudar, por que aqui é outra realidade aqui tem muitas coisas diferentes e você precisa trabalhar de acordo com a realidade que você está e não com o que você estudou lá, então o que fugir da realidade de lá você vai ter que se adequa, então comecei a ler, aí fui lendo e observando. Também vi vídeos. Eu escrevo, mais acho muito bom vivenciar na prática, achei muito bom o que vivenciei no residência pedagógica por que era isso, agente vivia uma situação e agente ia analisar ela, não só pela minha perspectiva, mas pela perspectiva de duas pessoas ou mais, que estavam digamos em degraus diferentes do meu, tipo alguém que tem mestrado, alguém que tem doutorado e aquela pessoa vir e dar a visão no modo dela, é muito interessante, muitas vezes muda muitas coisas, né , e você vai abrangendo o que você tem.

MMM: Avalia que as formações contínuas contribuem para seu crescimento profissional?

P06: Sim, eu gostava muito das formações de lá , embora sempre ficasse basicamente na mesma coisa, que é ler um texto ,agente discutir sobre aquilo, mais que pra mim era fundamental, como muita coisa pra mim era nova eu podia expor o que eu pensava e eu tinha um feedback daquilo, não , é por aí, ou não é bem assim, dessa forma, com o decorrer do tempo que fui me apropriando das teorias e fui entendendo, eu vi que ficou uma coisa repetitiva , sempre a mesma coisa, sempre os mesmos termos chave, tudo girava em torno daquilo, eu acho que a formação, é claro, os gestores muitas vezes estão cansados , sobrecarregados , só que é necessário inovar, fazer diferente buscar novos meios, por que nós também, as vezes não é atrativo aquilo e é mais do mesmo, sempre a mesma coisa e agente fica naquela, não é algo importante, acaba sendo desgastante, na verdade.

MMM: Já recebeu alguma formação que mudou sua forma de pensar ou sua prática?

P06:Um dos aspeto que ainda tenho dificuldade é seleção de livros, por que eu ainda não conheço o acervo da biblioteca, e a que eu estava tinha um acervo muito pequeno, então restringia muito minhas perspectivas, semana passada teve uma formação sobre leitura e a moça frisou que leitura não é

complementar, não é pra eu pegar um livro e incluir na minha sequenciada da semana, por que eu to trabalhando tal tema , por que vai ser interessante tal livro, e era uma coisa que eu fazia muito, exemplo: estou trabalhando sentimentos, vou procurar um livro sobre sentimentos, ou então eu pensava esse livro aqui deve ser bom pra eles. Ela falava que muitas vexes a gente subestima as capacidades da criança , que agente procura os livros mais fáceis os mais bobinhos, por que agente acha que vai ser bom para eles, mais agente assim não forma bons leitores , por que bons leitores precisam de diferentes graus de dificuldade, e quando eu ia escolher livros ,escolhia livros pequenos, por pensar no tempo de concentração deles, por que tinha palavras que eu achava que não iam entender , então eu mudava a palavra, achei muito interessante, é uma coisa que me fez pensar, nossa! estou fazendo tudo errado.

MMM: Considera a sua própria vivência, erros e acertos uma fonte de aprendizado?

P06: Eu sempre faço diário de bordo, por mais que agente ache que é maçante e desnecessário eu acho que no momento que você senta e vai escrever sobre aquilo, você descreve, aí pode refletir sobre a situação e pensa poderia ter feito aquilo diferente, na próxima pode ser melhor, aí foi isso que não deu certo, tais e tais fatores não contribuíram.

MMM: Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional? (existem pontos a melhorar?)

P06: Bom, me sinto bem, mais em construção e as vezes eu percebo que assim, muitas vezes as pessoas por eu ser mais nova, elas me olham e falam assim: não, você não é capaz, mais é questão de tempo né, você tem que dá o tempo que as pessoas precisam para ver o seu trabalho. Muitas vezes tem pessoas que tem essa questão de superioridade, aí pensam sou mais velha tenho filho, saia vou fazer do meu jeito, seu jeito não está certo. Só de forma nenhuma vou deixar minha forma de pensar por imposição de alguém, sei que trabalhar com afetividade, com calma e com respeito funciona, leva uma pouco mais tempo, mais funciona, mas acho que isso é questão de tempo, outro ponto é a questão de falar com as crianças, né agente tem que ta sempre medindo, eu não posso ser grossa, não acho coerente, e vai contra os direitos e bem estar dela, ficar gritando com a criança, então gosto de falar alto, nem que eu tenha que repetir dez vezes, né, as vezes fico em dúvida se estou certa ou errada nisso. Gosto muito de brincar com as crianças e agente sabe que a socialização é algo importante para elas, e eu vejo que muita gente já perdeu isso, de observar, vê o que a criança sabe e não sabe, de incentivar, de conversar com a criança, há a criança não fala, você só precisa estar disponível a isso.

MMM: O que significa ser um profissional de creche?

P06: Observador gentil, tem que tem um pouco de afetividade, claro que tem pessoas que são mais na sua , a afetividade é fundamental, você ser criativo, tem que se esforçar, por que muitas vezes nem tudo sai como agente quer, nem todas as realidades são iguais, as vezes agente ta com uma turma que é dita boazinha e vai para uma que tem algumas questões ,cabe a nós, cada ano nos reinventar pra dar conta da realidade que foi nos imposta.

MMM: Observa que seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?

P06: Acredito que sim.

MMM: Acha que a sociedade vê o professor de infância como um profissional da educação?

P06: Acredito que isso esteja mudando no decorrer do tempo, mais muita gente ainda não vê. Ainda tem aquela questão de preconceito de falar que agente só brinca, só está ali para olhar e cuidar da criança. Só que nos cabe também refletir com as famílias, por que a valorização da nossa profissão parte da gente também. De construir isso gradativamente, então eu buscava fazer assim no começo do ano, olha vamos fazer uma dinâmica, o que vocês acham que vai acontecer aqui na escola, o que vocês acreditam que as crianças vão desenvolver, e em cada reunião íamos refletindo em um ponto e os pais iam vendo o desenvolvimento dos filhos. Eles diziam meu filho mudou nisso e naquilo, e eles falavam de forma coloquial a forma como que eles poderiam se explicar e caberia agente vir com a teoria e fomentar isso, né, olha agente faz isso de acordo com tal teoria, tudo mais, tudo mais, explicando de uma forma clara, por que agente sabe que existem N realidades mais explicando para mostrar que aquilo não foi do nada agente trabalhou para que aquilo acontecesse.

Comentários adicionais

Desejo muita coisa, primeiro que quero continuar estudando e só a teoria não é suficiente mas a teoria também faz um diferença então, eu quero continuar estudando, entender melhor o funcionamento do cérebro da criança, quero ter uma , na verdade o que que eu penso, saí de uma convencida e agora estou na prefeitura, agora vejo diversas mudanças e estou me adaptando a isso ainda, e claro que essas adequações levam tempo né, mais quero me profissionalizar e ser uma profissional de excelência, não por causa do local que estou mais pelas crianças que passarem por mim, por que eu acho que agente é capaz de fazer a diferença , aí , mais vai ser um criança ou duas , não importa se você agregar positivamente , mesmo que ela não lembre já é válido.

Apêndice 04.7 – Transcrição de entrevista do Professor 07

UNIVERSIDADE DO MINHO/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Tema do trabalho:

Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância

Objetivo Global:

Compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância.

Entrevista realizada em 14 de agosto de 2023, por vídeo chamada, as 22:16 horário de Portugal, e 17:16 horário de São Paulo, Brasil, tempo total da entrevista: 48 min e 46 seg.

Marcia Maria Martins (MMM): Boa Noite!

Professora P07 (P07): Boa Noite

MMM: Muito obrigada por aceitar o convite para participar da minha pesquisa, será uma conversa, não se preocupe, fique à vontade para responder conforme achar melhor, no seu tempo, as perguntas são relacionadas a sua carreira profissional, com foco no seu percurso de formações e aprendizagens até o presente momento. O tema da minha tese é: Formação curricular do educador de infância, desenvolvimento profissional e identidade docente. Tem como objetivo principal, compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância. A entrevista foi dividida em quatro dimensões: a primeira dimensão diz respeito ao perfil do professor de Educação infantil, a segunda diz respeito as formações no início de carreira, a terceira dimensão são perguntas relacionadas ao desenvolvimento profissional e a quarta dimensão tem que ver com a identidade profissional.

MMM: Qual sua idade?

P07: 46 anos

MMM: Qual o seu nível acadêmico e em que ano terminou a licenciatura?

P07: Pedagogia 2019, pós-graduação em Educação especial finalizou em 2021

MMM: Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar?

P07: Na educação infantil comecei em 2022, tenho 1 ano e meio, antes fiz estágio no Fundamental I

MMM: O que foi que lhe motivou na escolha educação da profissão?

P07: Bom, comecei a trabalhar com transporte escolar de crianças, e comecei a achar interessante aquilo ali e passar a gostar dos pequenos, também teve aquela fase de ser catequista na igreja, que é como se fosse uma professora né passar as coisas religiosas, as coisas de Deus para as crianças, acho

que ali foi crescendo essa vontade de estar no meio da educação, e me sinto útil.

MMM: Como avalia o equilíbrio no embasamento teórico e prático da sua formação inicial?

P07: Não totalmente, né, muitas das coisas que agente aprende lá na faculdade, quando agente vai para sala de aula agente vê que não funciona conforme eles ensinam lá. Tive uma criança lá no estágio, com autismo severo, e eu não vi esse lá na faculdade, a professora Sala também não sabia como fazer, ela meio que fez uma troca comigo, ela gostava que eu ficava ensinado para as outras crianças, dava aula mesmo, e ela ficava com essa pessoa com autismo, então pouco eu fiquei com essa pessoa com autismo, ela ficava com ele, ela ficava com ele e fazia o que era possível, mas, ela não tinha esse planejamento e conhecimento para ele em específico. Foi a primeira coisa que questionei na faculdade, por que eu queria ter um material ou o que fazer com criança com autismo e não tinha.

MMM: Em sua opinião a base teórica do currículo para educação infantil foi adequada e suficiente?

P07: Sim, foi muito positivo, a FASB tem isso de bom, é, eles são muito tradicionais, lá né, muitas coisas fazíamos em sala de aula até planejamento, era dado pra gente fazer planejamento de aula de acordo com as faixas etárias, aí agente tinha que elaborar um planejamento de uma semana e todo mundo comentar aquilo depois, junto a professora, compartilhando, muitos já estavam fazendo estágio, então eles tinham mais coisas pra compartilhar, isso foi muito bacana, porque eu até então não tinha feito estágio e não tinha essa noção.

MMM: Poderia citar pontos positivos da formação inicial?

P07: O que mais me ajudou foi o estágio, eu preendi muito com as professoras, e muita leitura, vídeos para ajudar, até hoje vejo muitos vídeos, para lidar com essa questão da alfabetização, como posso passar da melhor forma para as crianças, métodos para eles se desenvolver a questão motora, noção de espaço, acho que todo esse conteúdo foi válido e me ajudou.

MMM: No seu ponto de vista, quais lacunas deixadas formam mais desafiadoras? Como os superou?

P07: Acho que hoje eu vejo que muitas coisas vai do professor, quando ele tem interesse em melhorar o ensino e forma de passar o ensino pra eles, se tem algum que não está entendendo daquele jeito eu vou tentar modificar, procuro outro tipo de atividade diferenciada, pra aquele aluno, e ainda aviso na coordenação, que tenho dois casos assim na minha turma, já avisei mais eles não se movem, então eu por mim mesma, com ajuda de tudo que aprendi na faculdade e com ajuda de amigos e vivências eu vou lá crio uma atividade diferenciada pra aquela criança, pra tentar ajuda-la a chegar próximo dos médios ali, eu to com duas crianças com cinco anos já alfabetizada, to muito muito feliz. Também onde estou tem duas professoras lá, que já são professoras a muito tempo e inclusive em outras escolas, essas duas é que tem me ajudado muito.

MMM: Buscou algum tipo de autoformação ao longo da carreira?

P07: Busquei a pós-graduação para aprender algo a mais, para melhorar meu currículo, melhorar como profissional, porém fiquei um pouco frustrada, porque tive de fazer online e não gosto, não gosto de nada online, achei muito vago esses pós, era só vídeo, vídeo, não tinha contato com algum professor, não tinha uma pessoa que eu pudesse perguntar na hora. Podia fazer perguntas mais seria respondido uma semana depois, e aí foi quando a Adriana que foi minha professora da Fasb, me passou um criança

com necessidades especiais , na pandemia, pra eu acompanhar e dar um apoio, por que ele não falava, era só ta-ta-ti-ta-ta, é, de inicio não queria aceitar, por que não me sentia preparada por conta da pós , mas por questões financeiras aceitei e ela me ajudava muito nas dúvidas que tinha e aí fui vendo vídeo, acho que você também me ajudou nisso, você me deu uns jogos e uma dicas, e foi um sucesso , foi ali que vi que estava no caminho, o menino avanço , até melhorar a fala , ele melhorou, e ele não conseguiu nem pegar num lápis e ele já estava conseguindo, depois conseguiu fazer as letras o nome dele, ele aprendeu algumas palavrinhas, então aprendi muito e muito na prática e no dia a dia, lá na escola foi bom a teoria mais acho aprendi mais mesmo ali na prática.

MMM: Avalia que as formações continuas contribuem para seu crescimento profissional?

P07: Acho as formações muito superficiais, eles falam muito da teoria e de coisa que na prática não funciona, eu tenho catorze crianças e trabalho sozinho não tenho auxiliar, eu sou a única da escola que não tem. Tem muita menina nova, como eu, que não sabe o que fazer, então acho que precisava de mais formações para esses problemas peculiares de criança com TOD, lá é cheio, os pais não aceitam, não sei se eles chegam nos pais para falar, eu não posso falar, só posso falar com a coordenação.

MMM: Já recebeu alguma formação que mudou sua forma de pensar ou sua prática?

P07: Então, desde que eu comecei quis dar o meu melhor, todas as dúvidas que tinha procurei melhorar, procurei informações, procurei pessoas que já estão trabalhando na área, e eu acho que só cresci nesse período de estar na escola, só quando trabalhava com os bebês eu me sentia um pouco inútil, por que acho que não é o meu perfil ficar com criança muito pequena. não me sentia professora, me sentia uma babaca.

MMM: Considera a sua própria vivência, erros e acertos uma fonte de aprendizado?

P07: Sim, vejo muito isso pelo feedback dos pais, na primeira reunião que fiz em abril, começamos as aulas em janeiro, dia dezassete de janeiro, em abril tivemos a primeira reunião e nossa o feedback dos pais foi muito positivo na questão de avanço das criança tanto a parte pedagógica, até a parte comportamental, fico muito feliz, no portão uma mãe falou hoje que ela está maravilhada com o filho dela por que o filho dela não participava das apresentações e esse ano ele participou de todas as apresentações, dia das mães, festa caipira e agora no dia dos pais, ele foi e participou maravilhosamente bem.

MMM: Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional? (existem pontos a melhorar?)

P07: Eu descobri que sou uma professora tradicional, mais trabalho numa escola construtivista, as crianças aprendem bem com o ensino mais tradicional, então lá na escola não pode falar que B com A é BÁ, né , mais eles aprendem que o B com o A é BÁ, e aí é complicado por que no começo quando eu comecei a criar as atividades, nada passava na coordenação por causa das sílabas, eles não querem que se trabalhe as benditas sílabas, eles não querem essas atividades, então não posso, posso pedir pra eles completar a palavra, posso pedir pra colocar a vogal ou a consoante que está faltando na palavra, só que descobri que sou do B- A- BÁ do caminho suave, aí faço clandestinamente, por isso que já estou com duas crianças lendo e escrevendo, entendeu , duas que já são mais espertas, as outras já estão no

caminho. Eu me descobri que essa forma de trabalhar faz com que eles peguem rápido as coisas, e fácil. Não sou boa em elaborar coisa de artes, tenho muita dificuldade com essas coisas de recorte enfeites, que vejo as outras professoras enfeitando a sala toda, eu não gosto e não tenho paciência. Eu gosto de passar conhecimento, de passar a informação, não tenho paciência para aquele MIMIMI de ficar recortando papel e fazendo colagem. Só que isso é uma coisa forte da professora de infantil, eu não tenho e por isso me sinto atrás das outras. Eu tenho muita criatividade para elaborar atividades, para elaborar provas, quando estive no fundamental fazia isso. Inclusive acho que meu perfil é com crianças maiores, embora esteja apaixonada pelo meu infantil 5. Me vejo como em fase de construção, é muita coisa nova, muitas habilidades novas, muitas maneiras de ensinar muito estudo pra entender, e ao mesmo tempo as coisas vão mudando, acredito que o processo de aprendizagem é pra vida inteira, acho isso bem sadio, por que sempre sou humilde, sempre to afim de aprender alguma coisa, com alguém, sempre pergunto sobre o que não sei, nunca a minha verdade é a maior verdade, sempre vou tá aberta pra aprender, ainda tenho muita coisa pra aprender e eu quero isso, to procurando mais cursos

MMM: O que significa ser um profissional de creche?

P07: O professor de educação infantil precisa construir, desconstruir e se desenvolver, porque a todo tempo ali você vai se deparar com crianças com necessidades especiais, não só as que tem laudo, acho que tem que ser criativo, pra saber lidar com as crianças, gostar do que faz para desenvolver habilidade que a criança tem mais não está bem desenvolvida, até sua própria habilidade como professora, como que posso falar, você tem que ter um olhar diferenciado pra aquela fase, tem que ter cuidados, preparar bem o ambiente, o que mais gente!, tem se interessar, saber as necessidades, o que trava, por que tem muito acriança que é questão de conversa, são tantas coisas que agora fugiu, e estudar mesmo e estudar muito por que sempre aparece coisas novas.

MMM: Observa que seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?

P07: Acho que não, nem todos sabe.

MMM: Acha que a sociedade vê o professor de infância como um profissional da educação?

P07: Acho que pelos menos os pais das minha crianças me veem como profissional, eu vou te falar, é só elogio, desde o ano passado, então, acho que quando eu trabalhava com os pequenos do infantil I eles me viam como uma tia, entendeu, ali era como se eu fosse uma babá, por isso que estou encantada, desde que caí no infantil 5 desde o ano passado, é, assim pra os pais os dois anos anteriores ficaram com a mesma professora e dois meses comigo, as criança evoluíram muito, no final do ano na reunião foi só elogio. Deu muito certo, ficou melhor! Então eu tenho esse reconhecimento. Os meus pais estão percebendo o meu trabalho, então to muito feliz.

Comentários adicionais:

Me vejo no futuro melhor, numa escola que valorize meu trabalho, não fico lá com braço curto, eu não falto não chego atrasada, é eu sou séria e muito competente, eu que não quero trabalhar em duas salas, o ano passado trabalhei em duas salas e não quero mais, quero trabalhar com qualidade, se pego duas turmas sei que não vou da conta.

Apêndice 04.8 – Transcrição de entrevista do Professor 08

UNIVERSIDADE DO MINHO/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Tema do trabalho:

Formação curricular e a construção da identidade profissional do educador de infância

Objetivo Global:

Compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância.

Entrevista realizada em 15 de agosto de 2023, por vídeo chamada, as 00:10 horário de Portugal, e 20:10 horário de São Paulo, Brasil, tempo total da entrevista: 39 min e 46 seg.

Marcia Maria Martins (MMM): Boa Noite!

Professora P08 (P08): Boa Noite

MMM: Muito obrigada por aceitar o convite para participar da minha pesquisa, será uma conversa, não se preocupe, fique à vontade para responder conforme achar melhor, no seu tempo, as perguntas são relacionadas a sua carreira profissional, com foco no seu percurso de formações e aprendizagens até o presente momento. O tema da minha tese é: Formação curricular do educador de infância, desenvolvimento profissional e identidade docente. Tem como objetivo principal, compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância. A entrevista foi dividida em quatro dimensões: a primeira dimensão diz respeito ao perfil do professor de Educação infantil, a segunda diz respeito as formações no início de carreira, a terceira dimensão são perguntas relacionadas ao desenvolvimento profissional e a quarta dimensão tem que ver com a identidade profissional.

MMM: Qual sua idade?

P02: 37

MMM: Qual o seu nível acadêmico e em que ano terminou a licenciatura?

P08:

MMM: Há quantos anos trabalha com educação pré-escolar?

P08:

MMM: O que foi que lhe motivou na escolha educação da profissão?

P08: Porque pensei, é uma coisa que eu gosto, que vou conseguir me sustentar, não vou ganhar rios de dinheiro, mas... Foram essas duas coisas. A vida ainda me tentou levar para outros caminhos na adolescência, fui fazer ETE que é a escola técnica estadual, fiz técnico em secretariado, fiz faculdade de

administração pública, antes de fazer a pedagogia, mais pelo fato de ter sido contemplada pelo PROUNI por que era o único curso disponível. Mesmo sendo levada para outros lugares, fui trabalhar com tecnologia, na visa net com o mastercard, não me encontrava e não gostava do que fazia. E aí falei: meu preciso fazer pedagogia para ter a certeza se é isso que quero e fiquei e era o que queria mesmo.

MMM: Como avalia o equilíbrio no embasamento teórico e prático da sua formação inicial?

P08: Acho que a princípio como não conhecia o que era ser professor, o que era a sala de aula, parecia suficiente, o que aprendi na faculdade, mas assim, graças a deus já entrei no estágio de sala, fui trabalhar como auxiliar aí percebi que algumas coisas entre teoria e prática não batiam, mas como proposta do curso eu era obrigada a fazer o estágio e nisso eles acertaram, nessa questão que a faculdade acerta de exigir o estágio, fiz o estágio certinho, não foi só achar alguém pra assinar pra mim, então aprendi muitas coisas. Só que na faculdade tinha uma teoria mais a prática só aprendi por meio do estágio, se fosse só o conhecimento teórico não tinha dado conta.

MMM: Em sua opinião a base teórica do currículo para educação infantil foi adequada e suficiente?

P08: Era parcial, acho que a faculdade, pelo menos a que eu fiz ela se apegou muito, o foco dela era muito grande na questão da alfabetização e do ensino fundamental, nas primeiras séries do ensino fundamental, eles não focaram muito na educação infantil, então assim, não que eu me sentisse preparada para perfeitamente para alfabetizar, mas eu tinha uma base ali na faculdade, eu tinha alguma coisa. Agora, quando entrei na educação infantil, mesmo assim, com o maternal I e maternal II, o que se faz com criança pequena?, eu não sabia, aí fui aprender na prática. A base para o ensino fundamental, ok, mas para a educação infantil, não.

MMM: Poderia citar pontos positivos da formação inicial?

P08: Acho que a parte das intervenções com relação ao fundamental I, principalmente a parte de artes eu lembro que era assim, propunham coisas práticas, sempre na lógica de perceber o que a criança precisa, mas em cima daquilo eu fui tirando o que poderia trabalhar. Lembro da professora de contação de histórias, tanto que ela dá cursos, extra curriculares até hoje, e ela é maravilhosa, então essas coisas foram muito acertadas.

MMM: No seu ponto de vista, quais lacunas deixadas foram mais desafiadoras? Como os superou?

P08: A educação inclusiva, na faculdade só se falava de surdos. A faculdade passou alguma coisa em psicologia que falava de altas habilidades. Agora, estudar mesmo as deficiências, ainda que fosse as mais comuns, não lembro de ter isso na faculdade, por isso fui fazer uma pós graduação de neuro psicopedagogia, que foi focada nessa coisa do desenvolvimento que é normal e o que não é normal com objetivo de atendimento clínico, depois fiz a segunda pós graduação em arte e educação voltado mais pra sensibilidade artística, me ajudou a ter um olhar mais sensível com as crianças, nas intervenções com música, teatro e como eu conseguiria trabalhar isso melhor com as crianças. Aí fiz uma terceira com foco em educação inclusiva, voltada para o atendimento da criança dentro da sala de aula.

MMM: Buscou algum tipo de autoformação?

P08: Fiz muitas formações rápidas, de dois e três meses, de um encontro por semana, fiz bastante

curso online também, para buscar mais informações e saber mais.

MMM: Avalia que as formações contínuas contribuem para seu crescimento profissional?

P08: Depende da gestão e da coordenação, por mais que estejamos falando de uma rede única, cada escola é uma escola, cada profissional é um profissional, por que tem aqueles que tentam extrair o que agente precisa como profissional e tem aqueles que simplesmente impõe. E aí as vezes fica chato porque não é daquilo que você precisa e quer. A Juliana ela dava formações bacanas, mas era de coisas que ela desejava mudar na escola, mas também era bacana. Já com outras eu sentia que atendia a demanda que vinha da prefeitura e fazia o que dava para fazer.

MMM: Já recebeu alguma formação que mudou sua forma de pensar ou sua prática?

P08: Nossa, com a Ana no José Augusto os HTPC 's eram quase que uma aula de faculdade, eram maravilhosas, a respeito do que precisava ter em um relatório, quais são as características do relatório, só que ela pegava isso por que era o que agente precisava, por que agente tinha dificuldade de fazer , também por que questionávamos o porquê de ter de fazer relatório, para quem que tinha de fazer, então ela pegou desde o começo do porque e para que fazer relatório.

MMM: Considera a sua própria vivência, erros e acertos uma fonte de aprendizado?

P08: cem por cento, acho que o estudo e um curso que você vai fazer te trás muitas informações, ele trás a teoria, ele trás o cara que é cientista que foi lá que pesquisou, o cara está sistematizando as informações né, agora a prática em si também é muito importante por que agente sabe que no tema de educação infantil de crianças bem pequenas agora com a definição da nova BNCC vai trazendo isso de zero a três anos , crianças bem pequenas , não tem muito material pra ser estudado, por isso essa prática e até o compartilhamento entre os profissionais seria mais interessante pra dar mais volume e qualidade.

MMM: Ao fazer uma reflexão rápida sente que construiu um saber fazer e como fazer profissional?

P08: Com as formações que venho fazendo ao longo do tempo, acho que consigo enxergar a criança de uma forma mais integral. Tenho apreço pelo que faço, acho que isso conta muito, por que uma pessoa que não tem apreço não se dedica, gosto de saber que estou dentro de sala de aula e posso fazer a diferença na vida de uma criança e posso fazer a diferença na educação, mesmo que seja uma gotinha de água, e aí a dedicação entra no sentido das formações, acho que são o embasamento da minha ação e da minha prática, acho que a dedicação no sentido do movimento cíclico de ação, reflexão e ação , reflexão, é.. gosto muito de compartilhar, procuro me aproximar dos colegas para enriquecer, para somar, para dividir, para fazer mais pela educação, eu sou isso.

MMM: O que significa ser um profissional de creche?

P08: Tenho apreço pelo que faço, acho que isso conta muito, por que uma pessoa que não tem apreço não se dedica, gosto de saber que estou dentro de sala de aula e posso fazer a diferença na vida de uma criança e posso fazer a diferença na educação, mesmo que seja uma gotinha de água, e aí a dedicação entra no sentido das formações, acho que são o embasamento da minha ação e da minha prática, acho que a dedicação no sentido do movimento cíclico de ação, reflexão e ação , reflexão, é.. gosto muito de compartilhar, procuro me aproximar dos colegas para enriquecer, para somar, para

dividir, para fazer mais pela educação, eu sou isso.

MMM: Observa que seus colegas de grupo se reconhecem profissionais da educação?

P08: Não é uma postura que os professores têm, eles querem esse reconhecimento, mas não é isso que ele mostra na postura.

MMM: Acha que a sociedade vê o professor de infância como um profissional da educação?

P08: Nas reuniões de pais tento ser bem objetiva no propósito da creche, tento passar para eles o que os filhos deles fazem, qual é o meu objetivo com seus filhos, quais são os recursos, dinâmicas e metodologias que uso e quais os resultados que se espera obter. Então todas as reuniões eu trabalho dessa forma, os pais ficam assim, nossa! Não imaginava tudo isso, nossa! É por isso que eles amam vir para a escola, então deixo bem claro que não sou a recreadora, eu estudei para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Apêndice 05 – Categorias e indicadores

Tema do trabalho:

Formação curricular do educador de infância: Seu processo de desenvolvimento profissional e identidade docente.

Objetivo geral:

Compreender quais aprendizagens formativas contribuem para evolução profissional de modo a contribuir para construção da identidade docente própria do professor da primeira infância

Guião da categorização (a partir da matriz e do guião da entrevista)

Categorias	Temas
A-Perfil profissional e académico	A01 – Idade e tempo de carreira A02 – Experiência profissional A03 – Formação académica A04 – Motivação para a escolha da profissão
B-Percepções da formação inicial	B01 – Currículo teórico e prático B02 – Currículo da primeira infância B03 – Lacunas e superação B04 – Aprendizagens positivas
C – Formação e profissionalização ao longo da carreira	C01 – Formações contínua C02 – Formações motivadoras e reflexivas C03 – Recursos de autoformação C04 – Vivência profissional
D- Percepções da identidade profissional	D01 – Autoimagem profissional D02 – Quem é o professor de creche D03 – Como eu vejo os demais profissionais D04 – Como a sociedade vê o professor

Apêndice 06 – Categoria A: perfil profissional e acadêmico

Apresenta-se as unidades de registo para cada categoria e respetivos temas

Tema A01 – Idade e tempo de carreira

Indicadores	Unidades de registo	UC
De 21 a 28 anos	24 anos com 1ano e meio de carreira;	P06_p.01
De 30 á 40 anos:	37 anos com 12 anos de carreira, 39 anos com 9 anos de carreira;	P08_p.01, P01_p.01
De 40 á 50 anos	43 anos com 11 anos de carreira, 43 anos com 11 anos de carreira e P07: 46 anos com 1 ano e meio de carreira;	P02_p.01, P04_p.01, P07_p.01
De 50/55 anos acima	55 anos com 8 anos de carreira, 61, 16 anos de carreira e 69 anos com 30 anos de carreira.	P05_p.01, P09_p.01, P03_p.01

Tema A02 – Experiência profissional

Indicadores	Unidades de registo	UC
Experiência só em creche	Experiência somente com creche de 0a 3 anos	P01_p.02
	experiência foi em creche.	P05_p.01
	Só com creche	P06_p.01
	Trabalhei com creche, infantil, em laboratório de informática e na coordenação pedagógica	P03_p.01
Experiência com pré-escola e creche	Só Pré-escola e creche	P08_p.01
	1 ano com pré-escola	P07_p.01
Experiências diversa	1 ano com fundamental I,10 anos creche e infantil	P02_p.01
	trabalhei com fundamental I, educação infantil, e fui diretora de escola designada por mais de cinco anos e por fim voltei para a pré-escola, onde estou atualmente.	P03_p.01

Tema A03 – Formação académica

Indicadores	Unidades de Registro	UC
formação em magistério e pedagogia	Magistério e Pedagogia 2018,	P01_p.01
Licenciatura em pedagogia e Pós graduação	Licenciatura em pedagogia finalizei em 2015, pós-graduação em neuro psicopedagogia	P02_p.01
	Pedagogia 2010, 5 pós-graduações	P04_p01
	Fiz pedagogia finalizei em 2011, pós metodologia da arte, ludicidade pós em meio ambiente	P05_p.01
	Licenciatura pedagogia 2021, pós-graduação neuro psicopedagogia 2022	P06_p.01

	Administração pública e pedagogia, pós graduação em neuro psicopedagogia, Educação inclusiva e artes visuais.	P08_p.01
	Assistente social ,pedagogia e mais duas pós graduações	P03_p.01
	Pedagogia 2019, pós em educação especial finalizou em 2021	P07_p.01

Tema A04 – Motivação para a escolha da profissão

Indicadores	Unidades de Registro	UC
A.4 Necessidade de sustento	Possibilidade de trabalhar meio período	P02_p.02
	Foi a segunda opção para bolsa de estudos	P04_p.01
	...eu já estava com uma idade mais avançada e seria fácil trabalhar.	P05_p.02
	Eu sou assistente social também... então não dava para voltar para o serviço social, por que mudou lei no Brasil e ninguém contratava assistente social por que agente tinha quatro meses de licença maternidade e eu era recém-casada, então como eu tinha magistério fui dar aula,	P03_p.02
Interesse pelo aprendizado infantil	Ver o desenvolvimento da criança me encanta	P01_p.02
	O que me moveu a ser professora foi desejo de saber como se aprende, justamente por conta da minha filha, que tinha muita dificuldade de aprender , muita dificuldade na escola.	P09_p.02
Vocação	Porque pensei, é uma coisa que eu gosto, não vou ganhar rios de dinheiro, mas...	P08_p.02
	Eu sempre gostei de ler, gostava de estudar, eu gostava muito de criança, acho que algo que queria...	P06_p.02

Apêndice 07 – Categoria B: Percepções da formação inicial

Tema B01 – Currículo teórico e prático

Indicadores	Unidades de registo	UC
Ensino muito teórico	Eu praticamente tive só teoria.	P02_p.02
	...a parte teórica muito maçante e a parte prática que deveria ser prática fica muito na teoria...	P04_p.02
	Eu acho que teve muito teórico e pouco prático	P05_p.02
	porque a pedagogia tem muito pouca prática.	P03_p.02
Teoria descontextualizada da prática	Magistério..., da faculdade não é a teoria da sala de aula real.	P01_p.02
	...por que a pedagogia é um curso que não te prepara para nada na “prática”.	P04_p.02
	Não totalmente, né, muitas das coisas que agente aprende lá na faculdade, quando agente vai para sala de aula agente vê que não funciona conforme eles ensinam lá.	P07_p.02
	no estágio de sala... percebi que algumas coisas entre teoria e prática não batiam,	P08_p.02
	porque a pedagogia tem muito pouca prática. não gostei do curso, para ser sincera acho que pedagogia você tem de ensinar a ensinar, ensinar a didática eu não vi isso, eu via muita teoria	P03_p.02

Tema B02 – Currículo da primeira infância

Indicadores	Unidades de registo	UC
Conhecimento teórico e filosófico	O que me lembro é da história da pedagogia, as leis, a BNCC e aquelas outras leis,	P02_p.02
	... é muito importante ter o embasamento teórico, saber as fases do desenvolvimento da criança, agente conseguiu compreender é o desenvolvimento físico e emocional da criança, porém o conteúdo prático, ele é muito raso,	P04_p.02
	Até mesmo as teorias, quando cheguei na escola, escutei de teóricos que nunca ouvi falar na minha vida	P06_p.02
	porque a pedagogia tem muito pouca prática.	P03_p.02
O conhecimento prático voltado para outros ciclos	eu não tive quase nenhuma base na educação infantil	P05_p.02
	..foco dela era muito grande na questão da alfabetização e do ensino fundamental, nas primeiras séries do ensino fundamental,	P08_p.02
	...é que eles se voltavam mais para o lado do ensino fundamental e aí, ainda se falava em matemática, geografia,	P01_p.02
	no estágio de sala... percebi que algumas coisas entre teoria e prática não batiam,	P08_p.02

	Não, foi mais assim uma educação no geral mais baseada no fundamental	P05_p.02
Preparo para carreira acadêmica	agente é preparado para sair de lá e fazer um mestrado,	P06, p.02

Tema B03 – Lacunas e superação

Indicadores	Unidades de registo	UC
O que fazer e como fazer	O maior desafio foi ter entrado crua, sem o conhecimento prático,	P04_p.02
	Na verdade, foi essa de não focar na infância, né e também em relação a prática que não relacionou a teoria com a prática, então ficou faltando essa parte. Foi desesperador.	P05_p.02
	por que quando sai da faculdade percebi que eu não sabia nada, eu falei: e agora, Meu Deus!	P02_p.02
	Faltou o construtivismo mesmo, o que a criança pequena na primeira infância precisa vivenciar, como fazer	P06_p.02
Meios de superação	o bom foi que fiquei com uma pessoa que era super experiente e que me ajudou bastante, me orientou bastante mas, assim, não tinha nenhuma noção do que fazer.	P05.p.02
	...Comecei a ler , pedi indicações de leitura, me indica um texto, a diretora mesmo como ela sabia que eu vinha de outra realidade , ela falou, sê vai precisar ler tais e tais coisas, que vai te ajudar,	P06_p.02
	, se você não fizer uma boa parceria com seus pares para fazer trocas, para entender como funciona processos, projetos, sequenciadas, até mesmo o trato com as crianças no dia a dia, sê sai e não volta mais, por que a pedagogia é um curso que não te prepara para nada na “prática”	P04_p.02
	Eu vou atrás ,por que gosto de conhecimento, sou muito curiosa né, gosto de me aperfeiçoar	P03_p.02

Tema B04 – Aprendizagens positivas

Indicadores	Unidades de registo	UC
Contacto com novo conhecimento	As teorias de Piaget, Vigotsky, ...o contato com autores do desenvolvimento infantil	P01_p.02
	Eu gostava muito de estudar sobre leis, legislação, diretrizes curriculares, gostava muito.	P04_p.02
	Acho que assim, tipo assim, quando falava da educação, tanto da parte de filosófica e história	P05_p.02
Nenhum contributo	Sinceramente, não houve	P02_p.02

Estágio	O que mais me ajudou foi o estágio, eu preendi muito com as professoras, e muita leitura, vídeos para ajudar, até hoje vejo muitos vídeos	P07_p.02
---------	---	----------

Apêndice 08 – Categoria C: Formação profissional ao longo da carreira

Tema C01 – Formações contínua

Indicadores	Unidades de registo	UC
Ajudaram no início de carreira	Sim, eu gostava muito das formações de lá. mais que para mim era fundamental, como muita coisa para mim era nova	P06_p.03
	Acho que foram boas, peguei umas escolas no início, em que as formações me ajudaram bastante	P05_p.03
Formações repetitivas sem aprofundamento	Não ajuda muito, as formações são feitas de modo muito simplório: leia um texto, responda perguntas e sem aprofundamentos.	P02_p.03
	embora sempre ficasse basicamente na mesma coisa, que é ler um texto ,agente discutir sobre aquilo	P06_p.03
	Acho as formações muito superficiais	P07_p.03
Formação descontextualizada com necessidade da pré-escola	o maior problema é que a maior parte é voltada para o fundamental, dá para aproveitar alguma coisa, tipo leitura e algumas coisas assim.	P01_p.03
	As formações na prefeitura, desde que entrei na creche é algo que me incomoda muito, as formações são muito voltadas para o publico de 3 anos para cima. P04	P04,p03
	Acho as formações muito superficiais, eles falam muito da teoria e de coisa que na prática não funciona	P07_p.03

Tema C02 – Formações motivadoras e reflexivas

Indicadores	Unidades de registo	UC
Exemplos práticos	...O brincar heurístico, tivemos uma formação interna promovida pela coordenação da escola, tivemos conversas, estudamos profundamente e depois aplicamos na sala...	P01_p.03
	... teve alguns temas sobre prática relacionados a brincadeiras, e atividades que podemos executar com crianças e também sobre relatórios então contribuíram sim.	P02_p.03
	Da prefeitura em si, tive uma que foi boa, foi uma socialização de práticas na semana da educação...	P04_p.03
Aspetos da rotina	...semana passada teve uma formação sobre leitura e a moça apresentou uma prática de leitura, então entendi que leitura não é complementar,	P06_p.03

Tema C03 – Recursos de autoformação

Indicadores	Unidades de registo	UC
Estudos e leituras	Na realidade temos documentos orientadores aqui na prefeitura, alguma coisa que já dá uma ajuda, também	P01_p.03

	procurei nessa fonte para conseguir desenvolver o trabalho.	
	Aí, eu fui estudar e estudar mais. Fui pesquisar leis, a BNCC que traz as orientações de como trabalhar as determinadas idades, fui buscar conhecimento	P02_p.03
	Fui buscar cursos, formações, na educação infantil, fui conhecer escolas, e ler também,	P05_p.03
Pós graduação	...vou atrás de uma pós-graduação...	P04_p.03
	Busquei a pós-graduação para aprender algo a mais	P07_p.03
Conteúdos online	Fiz muitas formações rápidas, de dois e três meses, de um encontro por semana, fiz bastante curso online também,	P08_p.03

Tema C04 – Vivência profissional

Indicadores	Unidades de registro	UC
Erros e acertos	Sim, com certeza, agente testa, erra volta e procura outra maneira, acho que o erro é uma forma de aprendizagem, também observando o trabalho dos colegas	P02_p.03
	fazer pelas experiências é que vou adquirindo conhecimento	P05_p.03
	cem por cento...agora a prática em si também é muito importante por que agente sabe que no tema de educação infantil de crianças bem pequenas...,	P08_p.03
Relacionar teoria e prática	Eu mesclo muito, observo andando nos corredores e aprendo, leio muito,	P04_p.03
	...e também de procurar alguma coisa mais teórica, que me ajude a ter uma consistência para agir dentro da escola com as crianças...	P05_p.03
	Eu sempre faço diário de bordo, por mais que agente ache que é maçante e desnecessário eu acho que no momento que você senta e vai escrever sobre aquilo, você descreve, aí pode refletir sobre a situação	P06_p.03

Apêndice 09 – Categoria D: percepções da identidade profissional

Tema D01 – Autoimagem profissional

Indicadores	Unidades de registo	UC
Se sentam confortáveis na prática	Hoje consigo dizer que estou confortável como professora de creche	P02_pp.03,04
	Me sinto, hoje, mais segura na minha prática. Sinto que é uma prática que respeita o espaço da criança	P04_p.03
	Agora, eu sou boa na rotina do dia a dia... das atividades eu sou boa, e vejo a evolução do meu trabalho e da organização da rotina, lidar com as crianças no dia a dia	P01_p.03
	Com as formações que venho fazendo ao longo do tempo, acho que consigo enxergar a criança de uma forma mais integral.	P08_p.03
Se sente que precisa de mais conhecimento	...estou melhorando...Hoje acho que preciso buscar mais conhecimentos, leituras e mais formações, leituras boas, acho que está faltando mais isso, aprender mais sobre conceção de educação de infância.	P05_p.03
	Bom, me sinto bem, mais em construção	P07_p.03
	Me vejo como em fase de construção, é muita coisa nova, muitas habilidades novas, muitas maneiras de ensinar muito estudo para entender,	P07_p.03

Tema D02 – Quem é o professor de creche

Indicadores	Unidades de registo	UC
Conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagens	...responsável por proporcionar estímulos, motivação...que consiga ter desenvolvido todas as suas potencialidades	P02_p.04
	que sabe exercer autoridade, acho que o professor de educação infantil, eu tento ter autoridade de conhecimento, autoridade de postura, de práticas, é esse o caminho.	P04_p.04
	Precisa compreender os pequenos, ter muito bem estruturado o conhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil,	P08_p.04
	... tem de ter... um preparo, um conhecimento sobre todo o desenvolvimento infantil	P03_p.05
	...estou melhorando...Hoje acho que preciso buscar mais conhecimentos, leituras e mais formações, leituras boas, acho que está faltando mais isso, conceção de educação de infância.	P05_p.03
	...não posso ser uma boa professora de infância se não compreendo em profundidade como a criança aprende se desenvolve..	P08_p.04

Afetividade , carinho pelas crianças	é sentar abaixar, conversar, essa postura do professor na educação infantil tem de ser diferente. O professor de educação infantil tem de ter muita atenção.	P01,p04
	Observador gentil, tem que tem um pouco de afetividade	P06_p.04
	Antes de mais nada tem de ter um carinho todo especial com criança,	P03_p.05
Estar sempre aprendendo e se atualizando	e ser curioso, ser pesquisador de novos métodos e novas coisas que tenham mesmo a acrescentar, profissionalismo.	P03_p.05
	O professor de educação infantil precisa construir, desconstruir e se desenvolver ,	P07_p.04
	É um profissional que sempre tem de estar em busca de conhecimento,	P05_p.04

Tema D03 – Como eu vejo os demais profissionais

Indicadores	Unidades de registo	UC
Falta de profissionalismo	P01:Na creche acho que não, no infantil vejo que a professora já tem essa identidade, na creche mesmo é complicado, pelo que observo de professoras que deixam as crianças o dia todo largadas.	P01_p.04
	sinto que alguns se consideram babás e menores, por estar trabalhando com crianças bem pequenas,	P02_p.04
	Eles se veem como profissional parcialmente..	P04_p.04
	Com as formações que venho fazendo ao longo do tempo, acho que consigo enxergar a criança de uma forma mais integral.	P08_p.03
	Acho que não, nem todos, se veem como profissionais sabe.	P07_p.04
	Não têm uma postura profissional , eles querem esse reconhecimento, mas não é isso que ele mostra na postura.	P08_p.04
Falta conhecimento e experiência	Depende, o professor que é inexperiente é ele faz exatamente aquilo que mandam	P03,p05
	não tem conhecimento do que é a infância	P05_p.05
Se veem como cuidadores	acho que são influenciados pelo que vem de fora de que a creche é só um lugar para deixar a criança enquanto trabalha,	P02_p.05
	...ele mistura muito, o lado profissional que existe , que sabe que existe a necessidade do cuidado, do desenvolvimento da criança, das questões pedagógicas, mas também ele mistura com um tio, o amigo da família, o cuidador...	P04_p.05

Tema D04 – Como a sociedade vê o professor

Indicadores	Unidades de registo	UC
--------------------	----------------------------	-----------

Não exige profissionalismo	P01: Eles acham que estamos ali para cuidar e cuidar.. os pais acham que ficamos só olhando as crianças brincarem, mas tem muito trabalho	P01_p.04
	Os pais não nos consideram profissionais por que não tem conhecimento do trabalho envolvido.	P02_p.04
	Eles se veem como profissional parcialmente..	P04_p.04
	acham que é uma coisa fácil, só tomar conta das crianças, acham que somos só cuidadoras, eles ainda não têm a noção de que tem um profissionalismo envolvido.	P05_p.04
	Ainda tem aquela questão de preconceito de falar que agente só brinca,	P06_p.04
	Não têm uma postura profissional , eles querem esse reconhecimento, mas não é isso que ele mostra na postura.	P08_p.04
Autovalorizarão profissional	Nas reuniões de pais tento ser bem objetiva no propósito da creche, tento passar para eles o que os filhos deles fazem, qual é o meu objetivo com seus filhos, quais são os recursos, dinâmicas e metodologias que uso e quais os resultados que se espera obter.	P08_p.04
	Só que nos cabe também refletir com as famílias, por que a valorização da nossa profissão parte da gente também. De construir isso gradativamente	P06_p.04
	acho que são influenciados pelo que vem de fora de que a creche é só um lugar para deixar a criança enquanto trabalha,	P02_p.05
	...ele mistura muito, o lado profissional que existe , que sabe que existe a necessidade do cuidado, do desenvolvimento da criança, das questões pedagógicas, mas também ele mistura com um tio, o amigo da família, o cuidador...	P04_p.05