

Identidade e profissionalidade na formação inicial de professores de educação infantil¹

Jaqueline Cristina Massucato de Paula
Aline Aparecida Akamine
Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

Resumo: Este artigo aborda questões relativas ao professor de educação infantil, enfocando a construção de sua identidade na formação inicial. Constitui-se de resultado de pesquisa cujo problema centrou-se nos aspectos que envolvem a construção da identidade e da profissionalidade docente. O objetivo é discutir o papel da formação inicial nessa relação, pois concebemos esse espaço como um lócus central para revisão de concepções. De natureza bibliográfica, nosso referencial teórico apoia-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento humano. Discutimos, ao final, a concepção de professor de educação infantil, identificando aspectos que envolvem a construção de sua identidade e profissionalidade. Convergimos, assim, na busca por uma educação de qualidade, englobando a importância de uma formação inicial docente, vinculada à busca de reconhecimento.

Palavras-chave: Educação infantil. Identidade. Profissionalidade docente. Formação inicial.

Identity and professionalism in the initial formation of children education's teachers

Abstract: This article addresses issues related to early childhood education's teachers, focusing on the construction of their identity in the initial professional training. It contains the results of a research whose goal is to know which aspects the construction of identity and professionalism of the early childhood education. So, the aim is to discuss the role of initial training in this relation once it's a central locus to review conceptions. Theoretically, it's based in Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Theory of human development. It's discussed, in the end, the conception of early childhood education's teacher, identifying aspects which involve the construction of teachers' identity and professionalism. Thus, this article reinforce the search for quality in education, which is a right of everyone, considering the importance of teachers' initial formation linked to the search for recognition.

Keywords: Early childhood education. Teacher's identity. Teacher's professionalism. Initial formation.

¹ Apoio: Capes e PUC Campinas.

1 Introdução

Às vezes, diante da figura do(a) professor(a) sinto-me como se estivesse diante de um velho retrato de família. Com o tempo, perderam-se as cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de realidade (ARROYO, 2010, p. 13).

De acordo com a citação acima sobre a imagem que se faz do professor, podemos entender que ela pode estar extremamente vívida, ou apagada como numa lembrança longínqua. A figura do professor que inspirava seus alunos, que os cativava e incitava o respeito. Uma imagem há muito guardada no fundo de uma gaveta esquecida.

Mas não é só nos antigos guardados que é possível encontrar o professor, ainda temos muitos deles por aí. É possível vê-los andando nas ruas, adentrando os portões das escolas, passando por salas de aulas lotadas de alunos. E parecem-nos apagados mesmo à luz do dia. Faltam-lhes brilho e cor, nitidez de traços, faltam-lhes o reconhecimento de sua profissão, sua intencionalidade de ensinar numa sociedade que parecer estar convencida de que o professor não mais ensina. Apesar de se tratar da mesma profissão de outrora, sua imagem não é mais a mesma. E nem poderia ser. O professor de hoje não poderia ser mais o mesmo de anos atrás, devido às mudanças constantes em nossa sociedade.

O presente artigo foi produzido por professoras e é impossível estar nessa profissão sem nunca ponderar a respeito do valor desse profissional em nossa sociedade. O professor que já foi figura de respeito, hoje amarga o papel de antagonista de uma novela, quem sabe um coadjuvante. Entra em cena a necessidade crescente de busca pela valorização do professor de hoje e seu consequente reconhecimento enquanto profissional.

Partimos do pressuposto de que a formação profissional oferecida nos cursos de Pedagogia², por ser inicial, tem o papel fundamental de contribuir para a construção de uma identidade profissional do professor, bem como de sua profissionalidade docente³, no que tange à

² Consideram-se os cursos de Pedagogia na modalidade presencial, em instituições públicas e privadas, de acordo com as pesquisas realizadas.

³ Utilizamos o termo profissionalidade docente de acordo com a definição de Gimeno Sacristán (1991) que se refere a uma série de comportamentos, saberes, atitudes, habilidades, valores, enfim, sobre o que implica ser professor, num processo de construção que também abarca a identidade profissional.

formação de professores críticos com relação à sua profissão e que, fundamentados em seus saberes teóricos e práticos, compreenderiam a importância do trabalho que desenvolvem, assim como veriam a relação intrínseca entre sua identidade e profissionalidade, que se constroem no coletivo, nos espaços e condições dadas na formação inicial e continuada e, posteriormente, no exercício do trabalho docente.

Assim sendo, esse texto de cunho bibliográfico⁴ aborda a construção da identidade e da formação profissional docente, construída por meio de revisões bibliográficas realizadas em nossas pesquisas de Mestrado em Educação, cujas questões sobre o tema convergem para a elaboração de um único problema, a saber: qual o papel da formação inicial na construção da identidade e da profissionalidade de professores de educação infantil? Discutimos os aspectos que envolvem essa construção na formação inicial, enfocando seu papel nessa relação, pois concebemos esse espaço como *locus* central para revermos posições e concepções que podem influenciar diretamente no valor que temos sobre o professor, sobre qual sua função, assim como no seu reconhecimento profissional e social.

Buscaremos, dessa forma, analisar a relação existente entre a construção da identidade e da profissionalidade docente no espaço da formação inicial. O foco aqui definido visa entender a concepção de professor de educação infantil, o qual é visto atualmente como profissional exercendo uma profissão que tem suas especificidades, cujas bases para a atuação devem ser oferecidas por uma formação inicial consistente. Identificamos, assim, aspectos que envolvem a construção de sua identidade e de sua profissionalidade.

1.1 Considerações propedêuticas sobre a identidade do professor de educação infantil

Questões voltadas para o direito à educação na infância, o reconhecimento das especificidades dessa etapa essencial da vida, a falta de motivação e reconhecimento dos profissionais desta área, a precariedade de formação dentre outras questões, nos chamaram a atenção e se tornaram inquietantes aos nossos ideais de contribuir para uma educação de qualidade desde a infância, enfatizando a necessidade da formação de seus professores.

⁴ Este artigo constitui-se do diálogo entre os resultados de pesquisas das autoras sobre os temas da identidade docente e da profissionalização de professores de educação infantil.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) apontam para a formação específica e obrigatória para o campo da docência, em que o foco da formação inicial seria o de formar professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, de modo que as demais habilitações de atuação profissional (orientador pedagógico, gestor, coordenador, pedagogo em espaços não-escolares como empresas, hospitais) não são obrigatórias na formação inicial.

Com uma formação inicial não mais generalista, e sim docente, surge a necessidade de se construir em espaço universitário a identidade e profissionalidade de professores, com vistas a uma formação crítica com relação à sua prática, que, fundamentados em seus saberes teóricos e práticos, compreenderiam sua profissão e profissionalidade como uma construção social, ou seja, que se constrói no coletivo e nos espaços e condições dados da formação inicial e trabalho docente.

Em busca das especificidades que a educação infantil assumiria, recentes pesquisas⁵ esforçam-se em propor ideias acerca dos objetivos que essa etapa educativa deve seguir e com vistas a buscar um tipo de formação para o professor dessas crianças. Em contato com tais pesquisas, realizadas entre os anos de 2006 a 2010, período esse que expressa os estudos realizados após as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), notamos a recorrente menção ao professor como educador, e ao aluno como criança, bem como a necessidade de se conceber a educação infantil sem o caráter “escolarizante” com o intuito de não demarcá-la enquanto etapa pré-ensino fundamental.

No entanto, se tentamos compreender de que forma na formação inicial se constrói a profissionalidade docente e, ainda mais, quando tratamos de educação infantil, de que maneira a denominação de educador e não de professor influencia nessa construção? Denominá-lo educador não seria o mesmo de chamar de tia, pajem e afins, desconsiderando sua condição de profissional?

Os estudos acerca do histórico da infância, como os de Ariès (1981); e os que também tratam da educação infantil no Brasil como Kramer (1992); Kuhlmann (1998); Rocha (1999), nos mostram o quanto essa área ainda carece de discussão, uma vez que a imagem associada ao

⁵ Dissertações e Teses divulgadas nos bancos de dados da CAPES e BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

materno e aos cuidados num caráter assistencialista de outrora ainda está vívida. Recentes estudos realizados acerca da educação infantil (ARCE E MARTINS, 2009; AZEVEDO, 2007a; PRADO, 2011) nos mostram a crescente ideia de que é preciso conceber essa etapa educativa enquanto pertencente à educação básica, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de modo a compreendê-la enquanto etapa de especificidades e intencionalidades próprias às crianças de 0 a 5 anos, e não como mero estágio preparatório para o ensino fundamental.

Nesse sentido, a identificação de pesquisas que tratassem da formação de professores de educação infantil revelou ênfase no “educador de educação infantil”, entretanto buscamos estudos que tratassem a imagem deste como professor.

Realizamos, então, uma revisão bibliográfica no banco de teses e dissertações da Capes, do ano de 2004 a 2011⁶, para analisar as pesquisas que tratassem da Teoria das Representações Sociais, especificamente na área da educação infantil, combinando ainda questões sobre a formação inicial de professores e identidade profissional. Posteriormente, procedemos à consulta nos bancos das universidades, e, dentre as dissertações disponíveis/ encontradas, lemos os resumos. Após leitura dos resumos, lemos na íntegra as que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa, e apresentamos a seguir breves contribuições dessa revisão para análise das questões identitárias do professor de educação infantil.

A dissertação elaborada por Assis (2004) baseia-se na perspectiva materialista-histórica representada por Vigotski e seus colaboradores para estudar as representações sociais e defende como eixo do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil a tríade cuidar-educar-brincar. Estudou as representações sociais das professoras no que se refere ao brincar e percebeu que este ocupa um papel secundário na organização da prática pedagógica das professoras entrevistadas, apesar de todas reconhecerem sua importância. A referida autora argumenta ainda que as discussões sobre o papel do professor e da instituição escolar são muito complexas, dificultando a definição de sua função social e de suas professoras, tanto no campo teórico quanto prático.

Dias (2006) busca investigar a imagem docente de um grupo de professores que atuam em

⁶ Delimitamos esse período pois foi a partir dele que encontramos o assunto específico de nosso interesse, além de ser um período atual que antecede nosso estudo, podendo contribuir com nossas análises.

uma pré-escola, além de verificar como se configura a função docente desses professores no contexto educativo. Em seus resultados, verificou que a imagem docente que prevaleceu foi tanto a do professor missionário, quanto a do profissional liberal que atende às necessidades emocionais da criança, bem como a do professor que oferece o conhecimento escolar. Além disso, os dados revelaram que a formação inicial é um fator responsável pelo tipo de apreensão que eles fazem do significado da profissão docente.

Costa (2009) identifica em seu estudo as representações sociais (tendo por base Abric, 2000) de professoras da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental sobre a educação infantil, tomando por base o apontamento de palavras de associação livre, identificação do perfil dos professores e questionários. Revelou um discurso formado historicamente pelo grupo e marcado fortemente pela sua formação teórica, pensando a educação infantil como o local propício para o desenvolvimento integral da criança, permeado por atividades lúdico-pedagógicas, visando à formação do cidadão e sua inserção no universo escolar. Além disso, as representações das professoras se ancoraram na figura da árvore que cresce, da semente que germina, da escada que leva para fases superiores. Ainda continua observando que “[...] assim que, dóceis e úteis, os corpos infantis tornam-se alunos, são preparados para o futuro, prontos para obedecer à estrutura determinada” (COSTA, 2009, p. 23). Os objetivos da educação infantil estão centrados na ideia de desenvolvimento global das crianças, incluindo um ambiente rico de estímulos e caráter lúdico; capacitação para viver na sociedade como cidadão e preparo para a escolarização futura. Assim, as imagens preponderantes sobre a educação infantil foram as de crianças felizes, brincando, como uma sementinha ou árvore se desenvolvendo, além de imagens que indicam afeto e carinho, como flores. Apresentaram uma imagem positiva da educação infantil, alegre, vivaz e colorida.

Monteiro (2007) investiga como professores representam seu próprio trabalho, distinguindo e comparando as representações dos docentes de creches e pré-escolas, aplicando questionários com perguntas abertas e fechadas e testes de livre evocação a 50 professores. O material foi analisado também segundo a proposta de Abric (1994, 2001), identificando que o núcleo central da representação de creche pelos professores é formado pelo elemento “paciência”, enquanto que, para os professores de pré-escola, identificaram-se os termos “paciência e amor”. Concluiu-se ainda que parece não haver uma unidade no binômio cuidar e educar, cabendo aos de

creche o cuidar e aos de pré-escola a tarefa de educar. Acrescentamos, ainda, que também se trata de uma questão de identidade, que ainda está em construção no sentido de reconhecimento enquanto categoria profissional professor:

O professor da pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria o professor de creche, nem situa este colega como um igual. O professor de creche, por sua vez, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximariam do de pré-escola, mas atribui a este profissional, as mesmas características que atribui a si mesmo, ainda que acrescidas de maiores exigências. Assim, aparentemente iguala-se a este outro, embora, em outros momentos reconheça, na atuação deste último, características e exigências distintas do que lhe é próprio. Neste jogo de aproximações aparentes e distanciamentos fortes, a proclamada unidade da Educação infantil parece profundamente questionável (MONTEIRO, 2007, p. 106).

As pesquisas reconhecem, de forma geral, que ser professor da educação infantil é uma profissão desvalorizada socialmente e, por isso, buscam possíveis causas e formas de enfrentamento. Há a luta pela qualidade da educação infantil, enquanto direito das crianças, mas as identidades e as concepções acerca da educação infantil são divergentes.

Contudo, vale ressaltar que encontramos alguns poucos trabalhos que, assim como o nosso, acreditam em uma função mais ampla do professor de educação infantil, enquanto aquele responsável pela humanização das crianças por meio da educação formal, planejada, que acontece nas escolas de educação infantil, conforme dados encontrados na pesquisa de Campos (2008):

Educar aparece, nos discursos dos professores, como um ato despido de significação profissional. Nos discursos, educar é preparar para a vida, é orientar, é aconselhar, é guiar. Neste sentido, o ser professor precisa mais de atitude do que de formação, mais de interesse e boa vontade do que de preparação (diploma, domínio de conteúdo). Acreditamos que essa maneira de encarar o trabalho aparece como um reflexo da representação do ser professor construída por eles. Nela, o professor aparece mais como uma figura de amor, de cuidado e ajuda do que como um profissional. Eles parecem separar bem as coisas: o amigo cuidador parece ser incompatível com o profissional professor (p. 149).

Prado (2011) teve como objetivo conhecer a influência da formação inicial na construção das representações sociais que os futuros professores de educação infantil têm de si e da profissão. O estudo permitiu identificar a necessidade de revisão de conceitos e concepções fundantes nas pesquisas em educação infantil e que têm enfatizado o repensar de um novo valor para o professor dessa etapa educativa, com ênfase na abordagem Reggio Emilia, estimulando

uma consensualidade que tem legitimado tal visão na área como aquela que deve ser assumida como a mais adequada.

Stemmer (2006), em sua pesquisa, teve como objetivo analisar a relação entre o pensamento pós-moderno e a educação infantil, identificando suas possíveis consequências para a concepção de criança, infância e de educação infantil. A pesquisa possibilitou evidenciar que, no horizonte teórico da abordagem Reggio Emilia, encontram-se elementos da agenda pós-moderna, dentre as quais destacou: uma concepção negativa do ato de ensinar, a descaracterização do papel do professor, a desintelectualização docente, a fetichização e naturalização da infância, a exacerbação da individualidade e a ênfase dada à atividade compartilhada em uma gestão social local, com a decorrente supressão das contradições de classe entre capital/trabalho, evidenciando-se o ajustamento dessa proposta às configurações do capitalismo contemporâneo.

Após revisão bibliográfica na área sobre a presente temática, encontramos várias questões que ainda merecem discussão, como: o perfil do professor que se deseja formar; quais as representações que se tem sobre educação infantil, infância e criança; a desvalorização social e profissional do professor de educação infantil; a pouca qualificação do professor para atuar nessa etapa da educação, enfim, questões voltadas para a identidade deste professor, que sinalizam para a importância de uma formação inicial que efetivamente contribua para a sua valorização profissional.

De acordo com Arce (2001), a imagem de tia, ou babá da educação infantil, está, historicamente, relacionada aos cuidados com a criança, ao feminino, à doçura, paciência e outras características pessoais relacionadas ao caráter maternal. Nesse sentido, quando reivindicamos ser chamados de professores entendemos que nosso trabalho não se vincula somente ao aspecto maternal. Constatamos isso, dentre muitas, na dissertação de mestrado de Sales (2007), onde aponta que as “[...] características pessoais e profissionais das educadoras, como a sensibilidade e a aptidão de motivar a criança definem sua capacidade de interação no ensino-aprendizagem e constituem fator crítico na qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem da criança” (p. 54).

Conforme a citação acima, o que define a profissão do professor de educação infantil são as características pessoais amáveis de uma educadora, que se assemelhe ao papel de uma mãe. É como se fosse um dom destinado a essas mulheres (e porque só às mulheres?), o de cuidar com carinho e paciência de crianças.

Os estudos de Saviani (2002, 2004, 2008, 2009), os quais foram aqui considerados com o intuito de evidenciar uma postura crítica a respeito da formação de professores, enfatizam a necessidade de não se temer chamar o professor de professor, o aluno de aluno e a escola de escola. Renegar esses termos equivaleria a renegar a própria intencionalidade educativa e suas identidades, o que não traria melhorias na qualidade da educação infantil.

Reforçando essa ideia da importância da formação de qualidade requerida para os profissionais que atuam na educação infantil, as autoras Arce e Dandolini (2009) discorrem que, as professoras de educação infantil precisam ir além do cotidiano em si e do seu espontaneísmo no exercício de sua função. E para isso, demanda-se uma formação pautada em sólidos conteúdos teóricos e práticos, que lhe permita a partir de uma reflexão crítica, realizar abstrações e alimentar a sua prática pedagógica no dia a dia.

A profissão de professor tem um valor social muito carregado por marcas pejorativas, negativas, seja devido às questões subjetivas (representações que circulam na sociedade sobre quem é este profissional, muitas vezes nem considerado como categoria profissional) e devido às questões objetivas, como os baixos salários oferecidos, má qualificação dos professores atuantes, desvalorização social e profissional que refletem a representação social que se tem sobre esta categoria, a ponto de outras profissões terem mais prestígio tanto social quanto em termos objetivos de carreira e salários. Essa representação sobre a profissão,

[...] construída historicamente, a nosso ver, tem sido reforçada pela formação inicial, o que tem se configurado num grande obstáculo à definição de um perfil profissional para a educação infantil: professor ou educador? Como este deve ser identificado? O que precisa saber um professor de educação infantil? (AZEVEDO, 2013, p. 167).

Percebemos, portanto, que a identidade do professor de educação infantil, enquanto um processo de idas e vindas, construído socialmente, ainda é uma polêmica e está sendo construída. Assim, buscaremos sinalizar a importância da construção de uma identidade que reconheça e valorize o professor de educação infantil enquanto categoria profissional, perpassando sua profissionalidade docente pelo caminho da formação inicial. Entendemos, portanto, que é tarefa da formação inicial, além de oferecer conhecimentos teórico-práticos, apontar caminhos de engajamento político para lutar por melhorias para a categoria profissional.

Temos clareza de que ser professor - independentemente da faixa etária, pois o reconhecimento deve ser de todos eles - é antes de tudo uma profissão que visa à formação

humana, que abrange a necessidade de formação técnica, assim como alicerçada nos conhecimentos científicos, éticos, políticos, mas principalmente no conhecimento sobre a formação humana. Assim, a representação social que eu tenho sobre a profissão influenciará na minha identidade profissional, fazendo com que eu me veja como alguém muito importante, ou não. Como observa Campos (2008, p. 131):

[...] a representação social construída pelos nossos professores para nomear a sua profissão tem um forte peso não só sobre a maneira como os professores a compreendem, mas também sobre a maneira como eles agem em seu interior. Enquanto construções simbólicas, as representações sociais, além de nomear significativamente a profissão, aproximando os agentes que comungam desses significados, servem também como referências para a ação; ajudam a conformar saberes e práticas docentes que, resguardadas a autonomia das condutas individuais, são legitimadas pelo coletivo dos professores, garantindo ao grupo uma identidade própria.

As identidades são, portanto, uma construção social complexa, em que o outro e o meio influenciam na autoimagem construída, ou melhor, que o grupo social cria sobre sua categoria. Assim, as representações que o grupo possui são protegidas para que o “estranho” não adentre e cause tensão, conflito na imagem construída, na aparente “harmonia”. Por isso, para mudarmos a identidade de um grupo, primeiramente, precisamos mudar e reconstruir as representações sociais que forjam tais identidades.

Conforme apontam os estudos de Moscovici, “[...] o que é anônimo, o que não pode ser nomeado, não se pode tornar uma imagem comunicável ou ser facilmente ligado a outras imagens. É relegado ao mundo da confusão, incerteza [...]” (2009, p. 66), não podendo ser conceituado e, portanto, reconhecido. Assim, ao nomear algo ou seres é criada uma identidade social ao que não se encontrava identificado, reconhecido.

As identidades relacionam o imaginário socialmente estabelecido com a autoimagem que os próprios professores têm de si e de sua profissão, cuja relação se dá de forma dialética, sendo construída em meio a conflitos, tensões e negociações constantes.

Falar em identidade é falar dessa luta por distinção e reconhecimento social e, ao mesmo tempo, integração, pertencimento a um grupo. A identidade é sempre uma identidade para os outros (a afirmação do grupo e dos indivíduos do grupo perante os outros, um princípio de diferenciação) e uma identidade para si mesmos (os elementos de integração que garantem a unidade do grupo e que devem estar em todos e em cada um dos seus membros) (CAMPOS, 2008, p. 126).

A representação social, é difícil de ser conceituada devido à sua complexidade, mas uma das possíveis definições de Moscovici (2009 apud DUVEEN, 2009, p. 21), ao introduzir sua obra é:

um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

A intervenção de representações nos orienta em direção ao que é visível, ao que temos que responder ou ao que relaciona a aparência à realidade, localizando o objeto representado em uma determinada categoria para se tornarem acessíveis a um grupo de pessoas, a um contexto social.

Assim, na continuidade de nossa discussão, consideramos necessário analisar como se dá a construção da profissionalidade na formação inicial, assim como sua relação com a identidade profissional dos professores de educação infantil, compreendida como a representação que o professor tem de si como profissional, o sentimento de pertencimento a uma categoria profissional, a docente, que por muito tempo não foi vista como tal.

A questão do perfil que está sendo formado e a imagem que está sendo construída tornam-se ainda mais preocupantes, tendo em vista a necessidade de busca pela valorização profissional para esta etapa da educação, reconhecendo seus saberes e sua formação enquanto necessários à atuação docente.

1.2 A construção da profissionalidade docente

[...] é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos (MANFREDI, 2002, p. 16).

Segundo Gimeno Sacristán (1991), o termo profissionalidade diz respeito ao que é específico no trabalho docente, de modo a compreendê-la como uma construção social nos diversos contextos institucionais e culturais. Confirmando essa ideia, o referido autor afirma que

“O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar: em suma, tem de ser contextualizado” (p. 64).

Tal processo considera, além do contexto de formação, a trajetória pessoal nesse período de formação inicial e diferentes espaços de socialização e de atuação. As impressões que se tem acerca da profissão que são construídas ao longo de toda a vida em meio às experiências enquanto aluno, professor, dentro ou fora da sala de aula contribuem para a construção da profissionalidade docente. Tais impressões podem ser modificadas ante uma situação nova, ou um novo conhecimento que transforme o olhar que se tem da profissão.

Sem a pretensão de alimentar discursos saudosistas em defesa do preparo profissional adequado para ser professor, resgatamos a imagem do professor que outrora era valorizado pelos seus conhecimentos e por seu papel social de ensinar e que agora é rechaçado e culpabilizado pelos fracassos da escola do século XXI, sem que sejam consideradas as diferentes dimensões que a precariedade atual do ensino abarca. Segundo Gentili (1996), sua culpabilização por todos os problemas de cunho pedagógico ampliou o discurso e a oferta de cursos de formação continuada de “aperfeiçoamento”, de “capacitação” e, por que não dizer, de “reciclagem” para que professores, mesmo já tendo passado pela formação inicial, finalmente se aperfeiçoem e se capacitem para realizarem um bom trabalho.

Uma breve análise do contexto atual da educação em nosso país justifica a necessidade de se pesquisar, compreender e buscar melhorias na formação profissional docente, reiterando que a luta pela democratização do ensino e a qualidade do mesmo passam por um preparo profissional adequado para ser professor. Tais aspectos estão intimamente ligados à formação obtida, uma vez que é ela quem fornece subsídios teórico-práticos para atuação profissional.

A formação profissional docente se inicia no curso de Pedagogia, o qual oferece uma formação específica e obrigatória para o campo da docência nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, a identidade do profissional a ser formado nesse curso estaria intimamente relacionada à docência, à formação do professor em detrimento do pedagogo generalista. A busca por uma identidade que determine os papéis de um professor, também está imbricada às

especificidades que envolvem a ação docente, sua valorização e constituição enquanto profissional.

Se a luta aqui defendida é pela profissionalização do professor, não se pode ter posição de indiferença frente a essa situação de desvalorização da docência. Afinal, se em toda e qualquer profissão é preciso ter conhecimento específico para que se desenvolva um trabalho adequado, por que com a educação, que é um direito de todos, deve ser diferente? Para essa discussão, Arce (2001) traz uma grande contribuição quando se posiciona a favor da valorização da profissão docente:

[...] a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (p. 9).

Com relação aos professores de educação infantil a situação não é diferente: a imagem de que qualquer um pode ser professor, sem qualificação, apenas gostando de crianças ainda permeia essa etapa educativa, aproximando as funções desse profissional de funções domésticas, influenciando, assim, sua desvalorização enquanto categoria profissional. E esse caráter que se nota na imagem do professor está presente na sociedade e por vezes na literatura da área. Em acordo com as ideias de Arce e Martins (2009), a escola não é uma extensão da casa, não é um ambiente familiar, mas sim uma instituição educativa para crianças de determinada faixa etária conviverem, aprenderem e se desenvolverem em meio ao ensino de conhecimentos próprios de sua idade, através da mediação de um professor que possui formação profissional para tal, e que, valorizando o que as crianças já sabem, proporciona avanços em suas aprendizagens e em seu desenvolvimento.

Segundo Gimeno Sacristán (1991), a profissão de professor pode ser considerada uma “semiprofissão” em comparação com as demais, pois trata-se de uma profissão cuja prática está sempre imbricada a diversos condicionantes, ou seja, numa análise é preciso considerar os contextos pedagógico, profissional e sociocultural que determinam a prática profissional do professor, de modo que sua função defina-se também por meio das implicações sociais. Assim, o trabalho do professor está condicionado ao sistema educativo e às organizações escolares como

um todo, bem como às configurações históricas da relação entre a burocracia que rege a educação e os próprios professores.

É ingênuo afirmar, dessa forma, a mera necessidade de que os professores sejam criativos e autônomos, conhecedores dos fundamentos que envolvem a educação, pois assim podem transformar a prática e a educação, culpabilizando unicamente o professor ou a formação inicial aquém da qualidade necessária. Tudo isso é importante ante uma formação inicial docente de qualidade, mas é importante ressaltar que a busca pela qualidade do ensino não é de responsabilidade única do professor. É claro que formando bons professores estaremos dando o primeiro passo, contudo ante as amarras gerais que interferem na prática do professor, é preciso buscar também mudanças no sistema educacional como um todo, incluindo as demais pessoas que fazem a educação numa instituição escolar: diretor, vice-diretor, orientador pedagógico, entre outros funcionários. O primeiro passo, então, que cabe à formação é o de “abrir os olhos” daqueles que mais precisam.

O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência de sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 74).

Para tanto, é preciso que se busque o enfrentamento de questões relativas ao poder exercido na educação por instâncias maiores (Estado), de modo a não deixar em segundo plano o papel do professor como mero técnico, ligado somente aos aspectos didáticos que envolvem a prática. Trata-se de fortalecer a formação inicial, ao invés de investir somente em programas de formação continuada que foquem a “reciclagem” ou o aprendizado de “habilidades e competências”.

Portanto, a formação nos cursos de Pedagogia envolve saberes específicos sobre a docência, sobre os quais é preciso o conhecimento e domínio deles, pois não se trata de uma ação pragmática, mas de uma relação teórico-prática construída pela análise da práxis que se sustenta no contexto real.

Nesse sentido, no próximo item, analisaremos possibilidades construídas na relação entre identidade profissional e profissionalidade do professor de educação infantil, na formação inicial, com vistas à promoção de reflexões mais pontuais e consequentes transformações na educação das crianças e na formação do professor.

1.3 Pensando a formação inicial: a relação entre identidade e profissionalidade docente na educação infantil

[...] uma efetiva valorização docente, aliada à construção da *identidade dos professores*, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido. A referida valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores (MARTINS, 2010, p. 28).

Compreendemos que o reconhecimento profissional e social somente acontece quando o professor se reconhece e se identifica enquanto categoria profissional e busca formação para qualificar seu trabalho. É evidente que a determinação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que exige formação mínima já é um avanço, mas não promove por si só esse reconhecimento, pois para quem não construiu uma visão crítica de seu papel social como professor, não se reconhece enquanto categoria profissional, tanto faz ter formação ou não.

A imagem do professor é construída ao longo da vida, mesmo antes de ingressar na formação inicial, mas é nela que o professor se profissionaliza e recebe subsídios para melhor compreender sua profissão. Por isso, essa construção é essencial na formação profissional em nível superior. No entanto, o que se vê são cursos aligeirados, à distância e, conforme Gentili (1996), *à la fast food*, com vistas a formar um maior número de profissionais em menos tempo e sem se preocupar com a qualidade. Vê-se que a lógica do neoliberalismo tem influenciado também a formação de profissionais para o mercado de trabalho numa preparação para a “qualidade total e eficiência” (MEIRA, 2000 apud FACCI, 2004).

Ao trabalharmos o conceito de identidade ao longo desse artigo, não tivemos a pretensão de nomear para impossibilitar/engessar possibilidades no fazer profissional, mas ao contrário, legitimar a importância desse fazer, identificando o professor de educação infantil como alguém importante socialmente. Nesse sentido, reiteramos que não pretendemos apressar o conhecimento e a formação das crianças naquele sentido/contexto neoliberal, mas sim reconhecer suas

especificidades e potencialidades de conhecer e se desenvolver, para que tenham autonomia e possam criar, se expressar, conhecer o mundo e a criação humana por meio da sua inserção na cultura, além de conhecer a si mesmas e aos outros, sem amarras sociais.

Assim, sugerimos a identidade como algo que caracterize o professor, sendo estável no sentido de sua função social, mas também identidade vista como processo permanente de reconstrução no sentido da subjetividade envolvida nesse processo, que se modifica pela dinâmica comunicativa, social, em meio a conflitos e pressões. Noutras palavras, uma identidade no sentido da função da profissão docente, que exige conhecimentos e fazeres específicos para a atuação, precisa ser valorizada e ter uma base para atuação e para o ensino, mas que também é construída e reconstruída no diálogo, na troca, nos conflitos e nas negociações.

Nossas considerações não pretendem enquadrar para romper com as diferenças (subjetividades envolvidas), mas propor uma base comum de atuação, uma referência, um posicionamento político e social, para não incorrer no risco da desprofissionalização e do espontaneísmo na educação das crianças, assim como na desvalorização social e profissional, atreladas a essas questões.

É importante ressaltar que a profissionalidade docente é também um processo que envolve contínua construção e é sempre inacabada, sua construção não se inicia e nem se finda na formação inicial, no entanto não deixa de ter sua importância nessa etapa de formação do professor. Nesse sentido, as representações ali apreendidas podem ou não ser alteradas com as novas aprendizagens e experiências adquiridas futuramente.

Nota-se, então, que o âmbito da educação e do trabalho docente passa a demandar uma necessidade de profissionalização e de formação docente, relacionadas a um reconhecimento profissional, dadas as necessidades, diversidades e especificidades de seu campo.

Se a profissionalidade docente está intimamente relacionada ao olhar que se tem do professor, significa então que este termo considera os aspectos emocionais e psicológicos, bem como aspectos que envolvem o meio social a respeito da profissão. É então uma questão que também perpassa a subjetividade, torna-se íntima e pessoal e, portanto, não é permanente, ficando à mercê de fatores que podem modificá-la.

O professor representa algo para alguém que pode não significar para outro, e dentro de um curso de Pedagogia, por exemplo, cada aluno tem uma percepção diferente do que é ser

professor. Se perguntados a respeito dos fatores e influências que levaram a essa escolha profissional, há os que reafirmarão tais influências em meio a histórias relacionadas às boas experiências e referências que tiveram com relação ao professor ao longo da vida, mas há os que relacionarão a profissão a situações ruins vividas pelo sujeito com relação a um professor em específico ou à escola.

Com base nisso, no contexto da formação inicial, podemos dizer que diferentes representações identitárias do “ser” professor, percebidas em turma de alunos podem ser transformadas ao longo de um processo de formação, de modo a alterar também as concepções sobre a profissão. A aproximação possível de se pensar acerca da identidade e profissionalidade docentes está justamente na compreensão de que a construção da profissionalidade se dá ao longo do processo de formação do sujeito e a formação inicial tem papel preponderante nisso, assim como na construção de sua identidade profissional.

Assim, a profissionalidade docente envolve uma redefinição de características da profissão em busca de uma identidade e desenvolvimento de uma nova cultura que pode ser construída desde a formação inicial, com esforços da categoria para efetivar mudanças no próprio trabalho pedagógico, com vistas ao fortalecimento e valorização docente.

A formação inicial oferecida pelo curso de Pedagogia passa então a ser vista como fator preponderante para a qualidade do ensino oferecido à criança na escola, numa via em que tal qualidade está intimamente ligada ao tipo de profissional que se forma e sua atuação.

Nota-se então que o âmbito da educação e o trabalho docente passam a demandar uma necessidade de profissionalização e de formação docente relacionadas a um reconhecimento profissional, dadas as necessidades e especificidades de seu campo. Azevedo (2007b) reforça a ideia de valorização do professor por meio da sua profissionalização quando reafirma a importância de uma formação teórica e prática consistentes de clareza de objetivos educacionais e compreensão de seus papéis sociais frente ao exercício da docência.

Por fim, acreditamos que, se os cursos de formação inicial de professores de educação infantil reconhecerem a importância de se pensar na reconstrução identitária desses professores no que concerne ao seu valor profissional, social e político, poderão oferecer aos futuros professores possibilidades concretas para que possam intervir direta e intencionalmente no processo de construção de sua profissionalidade.

Considerações finais

Ao longo desse artigo buscamos evidenciar a importância do papel do professor de educação infantil e de uma formação inicial consistente, que seja embasada na relação dialética entre teoria e prática. Analisamos ainda a necessária relação entre a reconstrução da identidade e da profissionalidade docente, que precisa ser abarcada na formação inicial a fim de permitir ao futuro professor assumir-se enquanto categoria profissional, se posicionando politicamente e buscando reconhecimento.

Ao pesquisar sobre a educação infantil e principalmente sobre a formação e a identidade dos docentes desta etapa educativa, nossa representação sobre o que é ser professor se modificou. Nossos estudos nos possibilitaram compreender que a identidade é um processo, uma construção social que relaciona o imaginário socialmente estabelecido com a autoimagem que os professores têm de si e de sua profissão, cuja relação se dá de forma dialética, sendo construída em meio a conflitos, tensões e negociações constantes.

Consideramos que a reconstrução de sua identidade, que vincula-se à construção da profissionalidade na formação inicial se faz necessária, posto que é inquestionável a importância da formação profissional para atuar nas instituições dessa etapa educativa. No entanto, ainda encontramos concepções, representações divergentes acerca da identidade desse professor na literatura da área e mesmo no imaginário social. Deste modo, é necessário que os estudos sobre o tema possam refletir sobre qual identidade está sendo construída nos cursos de formação inicial, sendo que a qualidade dessa formação influenciará diretamente na qualidade do professor e de seu trabalho pedagógico.

Por isso, pensamos que a formação inicial encontra sua centralidade ao possibilitar acessar como são ancoradas as representações e concepções sobre o que é ser professor de educação infantil, para refletirmos sobre qual qualidade estamos buscando na efetivação desse direito das crianças, e, como está sendo construída a identidade da educação infantil e do profissional responsável: o professor.

O professor de educação infantil que já foi visto como babá, pajem, enfim, como figura de caráter materno e não profissional, tem conquistado avanços com relação à imagem que se tem de seu trabalho, que atualmente alcançou o *status* de profissão. Assim, fica clara a importância da formação inicial para atuar nessa etapa educativa, dadas suas especificidades e diversidades.

Portanto, os cursos de Pedagogia que hoje formam o professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ao reformularem seus Projetos Político-Pedagógicos, precisam se preocupar com essa problemática que permeia a área, isto é, qual profissional professor estão formando? Qual identidade profissional os futuros professores estão sendo ajudados a construir?

Consideramos também relevante que se enfatizem discussões e práticas na formação inicial que auxiliem os futuros professores a (re)elaborarem suas concepções de criança, educação, escola, professor, o que lhes possibilitará construir postura autônoma para pensar a elaboração de seu trabalho pedagógico, pois é com base nessas concepções que eles formulam sua atuação profissional perante as crianças.

Por fim, este estudo evidenciou a necessidade de buscar alternativas visando ao reconhecimento profissional e à valorização social, reacendendo o interesse e reconstruindo o papel do professor, dando-lhe novas cores e traços à imagem apagada e sem cor (ARROYO, 2010).

Referências

- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (Ed.). **Pratiques sociales e representations**. Paris: Press Universitaires de France, 1994. p. 11-35.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001. p. 155-171.
- ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 abr. 2010.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.
- ARCE, Alessandra; DANDOLINI, Marilene R. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: _____; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 51-91.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil**. 2004. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na educação infantil. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 159-179, 2º sem. 2007a.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 807-827, nov. 2016.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. A construção da profissionalidade docente: o papel dos formadores. **Comunicações**, Piracicaba, v. 14, n. 2, p. 45-62, jul./dez. 2007b.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores – para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2006.

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho desde criança”**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas- PB. 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

COSTA, Cleusa Vieira. **Representações sociais sobre a educação infantil- as vozes das professoras**. 2009. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2009.

DIAS, Adriana Marques Guimaraes. **A Construção da representação docente e a função do professor de educação infantil**: elementos para reflexão. 2006. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita-Unesp, Araraquara, SP, 2006.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. (Org.). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-28.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Portugal, Porto, 1991. p. 63-92.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achimé: 1992.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto alegre: Mediação, 1998.

MANFREDI, Sílvia. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Ligia Marcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MONTEIRO, Ana Paula dos Santos. **Representações Sociais do professor de educação infantil sobre o seu próprio trabalho**. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. **Representações sociais sobre a profissão docente**: a visão de formadores de professores de educação infantil. 2011. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, 1999.

SALES, Sinara Almeida Costa. **Falou, tá falado:** as representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

STEMMER, Marcia Regina Goulart Silva. **Educação infantil e pós-modernismo:** a abordagem reggio emília. 2006. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

Jaqueline Cristina Massucato de Paula - PUC Campinas. Campinas | SP | Brasil. Contato: jaquemassucato@ig.com.br.

Aline Aparecida Akamine - PUC Campinas. Campinas | SP | Brasil. Contato: aline_akamine@yahoo.com.br

Helois Helena Oliveira de Azevedo - PUC Campinas. Campinas | SP | Brasil. Contato: hazevedo@puc-campinas.edu.br

Artigo recebido em: 2 maio 2014 e
aprovado em: 12 mar. 2015.