



2419 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

UMA PERSPECTIVA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVEDO UMA CULTURA DE BOAS PRÁTICAS FORMATIVAS

Melina Borges Omitto - PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira - PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Maria Inês Corte Vitória - PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo: Este artigo objetivou apresentar uma perspectiva sobre a constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil, bem como a possibilidade de promoção de uma cultura com boas práticas formativas. Os argumentos construídos constituíram-se a partir de pesquisas bibliográficas sobre as concepções e conceitos que subsidiaram o estudo e de opções metodológicas de cunho qualitativo, as quais envolveram, como recursos metodológicos, observações, fotografias e reuniões de grupos focais. O aporte teórico fundamentou-se nas concepções de Freire e Shor (1986), Nóvoa (1991, 2011), Sacristán (1991), Tardif (2002, 2005), Zabalza (1998), Formosinho (2002) e Malaguzzi (2001). O estudo evidenciou a urgência da implantação de boas práticas, estabelecendo uma cultura formativa, tanto em nível inicial, mas principalmente na perspectiva continuada, pensando/refletindo os diferentes espaços e suas contribuições para o ato pedagógico. De igual modo, possibilitou compreender que a profissionalidade do educador de infância passa a ser entendida como contínua, como uma caminhada, uma formação ao longo da vida pessoal e profissional.

UMA PERSPECTIVA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVEDO UMA CULTURA DE BOAS PRÁTICAS FORMATIVAS

Resumo: Este artigo objetivou apresentar uma perspectiva sobre a constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil, bem como a possibilidade de promoção de uma cultura com boas práticas formativas. Os argumentos construídos constituíram-se a partir de pesquisas bibliográficas sobre as concepções e conceitos que subsidiaram o estudo e de opções metodológicas de cunho qualitativo, as quais envolveram, como recursos metodológicos, observações, fotografias e reuniões de grupos focais. O aporte teórico fundamentou-se nas concepções de Freire e Shor (1986), Nóvoa (1991, 2011), Sacristán (1991), Tardif (2002, 2005), Zabalza (1998), Formosinho (2002) e Malaguzzi (2001). O estudo evidenciou a urgência da implantação de boas práticas, estabelecendo uma cultura formativa, tanto em nível inicial, mas principalmente na perspectiva continuada, pensando/refletindo os diferentes espaços e suas contribuições para o ato pedagógico. De igual modo, possibilitou compreender que a profissionalidade do educador de infância passa a ser entendida como contínua, como uma caminhada, uma formação ao longo da vida pessoal e profissional.

Palavras-chave: profissionalidade docente; educação infantil; práticas formativas.

Uma perspectiva sobre a constituição da profissionalidade docente na educação infantil

Resgatando a história da Educação Infantil no Brasil, é possível inferir que o norteador do trabalho nas creches e pré-escolas sempre esteve vinculado à concepção assistencialista, entando, nos últimos anos, testemunhamos mudanças e significativos avanços no sentido de olhares e políticas sobre a infância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 constitui um desses avanços no sentido de reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, além de definir um perfil para o profissional que atuará nesta modalidade de ensino:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

Este artigo delibera que profissionais devem ser habilitados para atuar na Educação Básica, independente da modalidade, e complementa em parágrafo único que além da formação inicial, é necessário que esta formação propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; que haja a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço e; aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Esse novo paradigma requer outra abordagem na constituição da profissionalidade deste docente. No âmbito da profissionalidade docente referimo-nos à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. (Oliveira; formosinho, 2000 apud formosinho, 2002, p. 43).

Cabe destaque que muitos aspectos da ação docente dos profissionais que atuam na primeira infância são similares aos dos professores que atuam em outra modalidade da educação básica; todavia, há pontos distintos. Tal realidade configura uma profissionalidade específica dos professores que trabalham com a educação infantil buscando-se, dessa forma, salientar essas especificidades utilizando-se o olhar e as concepções de Formosinho (2002):

“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das crianças pequenas – globalidade,

vulnerabilidade e dependência da família". Tendo em vista o estágio de desenvolvimento em que se encontram as crianças da educação infantil e em decorrência da tenra idade, há certo "alargamento de responsabilidades" (p. 45), já que o professor precisa auxiliar na formação de um ser integral, holístico, que requer desenvolvimento e respeito em suas características físicas, emocionais e sociais. É um "saber fazer" (p. 46) que, por um lado, reconheça essa "vulnerabilidade" social das crianças e, por outro, identifique suas competências sociopsicológicas.

"A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das tarefas – a abrangência do papel de educadora de infância". A dimensão do profissional da infância, uma vez que este possui um "papel abrangente", no qual o cuidar (cuidar da criança e do grupo, do bem-estar, da higiene e da segurança) precisa associar-se a educação em uma perspectiva de socialização e aprendizagem. Seria o que hoje as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem como cuidar e educar de forma indissociável.

"A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância baseada em uma rede de interações alargadas". Pode-se dizer que a profissionalidade do educador de infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis e funções, interagindo com vários níveis e parceiros: auxiliares de sala, psicólogos, assistentes sociais, famílias, dirigentes, autoridades locais, voluntários e outros profissionais.

"A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância – uma profissionalidade baseada na integração e nas interações – entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos". Tal especificidade destaca e salienta todos os itens até o momento elencados, evidenciando que a educação de infância requer das suas professoras uma integração de serviços para as crianças e famílias que alarga o âmbito das interações profissionais. Assim, pode-se destacar que tanto a interação quanto a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras: a centralização na criança e na globalidade da sua educação requer a integração de saberes; a centralização na educação e nos cuidados requer integração de funções; a relação com os pais, com outros profissionais e com agentes voluntários requer interações e interfaces; a relação com a comunidade requer interações e interfaces.

Esse alargamento das funções, a "indefinição de fronteiras" a capacidade/habilidade de ser, sentir e agir, são pressupostos que fazem com que os profissionais que atuam com a educação infantil desenvolvam uma profissionalidade bem específica, a qual nunca se desenvolve sozinha, mas na integração, na interação e nas interfaces que permeiam e salientam as práticas pedagógicas na/para a infância.

Além desses pressupostos, Zabalza (1998) aponta como características fundamentais para o desenvolvimento do perfil desse professor: a cordialidade; originalidade; capacidade de se impor, de estabelecer limites; e manter a estabilidade nas relações.

É importante lembrar que esses tensionamentos, na busca de uma profissionalidade para atuar com a primeira infância, ocorrem no interior de cada indivíduo, que não vive sozinho, mas na coletividade. Sendo assim, as narrativas das histórias de vida possibilitam a construção de significados para cada sujeito que se narra, bem como para cada um que o ouve, num processo dialético, tensionado pelas diversidades culturais e históricas de cada um dos participantes. Sentidos e significados diferenciados, abordagens distintas, compreensões e percepções que vão ao encontro das emoções, dos desejos, dos conhecimentos, das expectativas, das experiências, dos fazeres de cada sujeito – participe de seu próprio processo formativo e transformador de sua prática – tornam-se, assim, elementos indissociáveis da formação e da ação docente, em direção de práticas rupturantes e, assim, inovadoras. Talvez, se possa pensar que a formação pode ocupar, então, um lugar importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, na medida em que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Promovendo uma cultura de práticas formativas

Mapear as alternativas para a formação/constituição do professor, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, compreendendo, a partir dos estudos de Tardif e Lessard (2005) a docência como um trabalho interativo, é um importante desafio, em especial por significar as representações sociais que emergem dos questionamentos acerca da profissão docente, do professor de Educação Infantil e de sua profissionalidade. Nesse sentido, é intento necessário explicitar o lugar que vai além da formação para a docência do professor da infância, e as energias que vêm institucionalizando práticas na constituição de uma profissionalidade específica para a infância.

Profissionalidade pode, portanto, ser entendida como "[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor." (Sacristán, 1991, p. 64). Desse modo, olhando para o professor como alguém que se constitui dia a dia e que se encontra em um processo formativo e interativo atribuído à formação docente. Tais discussões e apontamentos visam provocar reflexões que sirvam como um possível caminho, como possibilidade de uma nova cultura de formação de professores de educação infantil, utilizando como aporte teórico pesquisadores atuais que dialogam com a temática.

Nóvoa (2011) propõe algumas medidas para a promoção dessa cultura formativa, das quais podemos destacar: a primeira seria *passar a formação de professores para dentro da profissão*, sendo que nessa perspectiva os professores teriam papel de destaque, pode-se dizer até predominante, na formação de seus colegas. Em outras áreas, como a medicina, propõe-se pensar a formação inicial, de indução e de formação em serviço dos professores, colaborando com um sistema formativo que consiste em um estudo aprofundado de cada caso, sobretudo de: casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseio dos alunos; e o compromisso social e a vontade de mudança. Assim, ressalta-se que é fundamental reforçar dispositivos e práticas para a formação de professores, baseados na investigação de problemáticas envolvendo a ação docente e o trabalho escolar.

Dando continuidade, a segunda medida seria *promover novos modos de organização da profissão* que possibilitam a partilha de "culturas colaborativas" no exercício de suas funções. Destacam-se as "comunidades de prática" (entendidas também como "espaço conceptual"), as quais são construídas por educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, que discutem ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem e que elaboram perspectivas comuns sobre os desafios diários.

A terceira medida seria *reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores*. É fundamental construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e captar o sentido pessoal e coletivo de uma profissão, não restringindo esse saber ao técnico e científico. "A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional". (NÓVOA, 2011, p. 23).

É perceptível a necessidade de avanços nesse processo formativo, o qual se mostra, muitas vezes, fragilizado, por diferentes ordens e aspectos. Essa fragilidade é observada de modo acentuado, e aqui potencializamos a docência da/para a infância, tão permeada de senso comum e tão carente de práticas coletivas e inovadoras.

Nesse sentido, reconhecemos que promover uma nova cultura formativa não constitui processo simples, demanda reflexão, estudos e esforços no sentido de criar novas compreensões. A formação docente não tem receitas de como fazer, ao contrário, ao assumir a postura pedagógico-formativa, busca encontrar o modo de fazer, refazer e desfazer, objetivando sempre a construção do conhecimento próprio e do

aluno, instigando entre os discentes o questionamento, o desafio, a argumentação, a crítica, a autocrítica, a inovação, despojando-os ao novo.

Buscamos assim, neste artigo, apresentar uma perspectiva sobre a constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil e aprofundar o debate sobre a possibilidade de promoção de uma cultura com boas práticas formativas.

Boas práticas formativas

Pensar em boas práticas formativas requer repensar e ressignificar a formação docente, tanto em nível inicial quanto em nível continuado. Sabemos que quando se trata da própria formação, muitos professores quer na academia ou fora dela, têm sido excluídos por não terem determinada competência para controlar, realizar e determinar seus conteúdos e formas. Sendo assim, é de fundamental importância *implantar modelos de formação nos quais os professores de profissão sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos acadêmicos* que vivenciam o início de sua trajetória profissional, oportunizando, assim, maiores espaços para que os docentes de profissão se tornem parceiros dos professores universitários na formação dos seus futuros colegas. (Tardif, 2002).

Outra consideração aborda os princípios que deveriam *nortear a formação de professores, afirmando que eles devem ser sustentados por conhecimentos oriundos da profissão*. O grande desafio para a formação docente nos próximos anos é criar espaços maiores para os conhecimentos de professores de profissão, dentro do currículo. E a última consideração destacada refere-se à formação inicial, a qual está organizada e pautada por lógicas disciplinares e fragmentadas. Tal fragmentação dificulta a formação docente, pois as várias disciplinas não possuem relação entre si, constituindo unidades autônomas e fechadas de curta duração e com pouco impacto sobre os alunos. Outro aspecto problemático, ainda, que após cursarem um determinado número de créditos, os alunos sejam conduzidos aos estágios para aplicar tais conhecimentos teóricos “adquiridos” anteriormente, e que, ao obterem a titulação de licenciatura, normalmente comecem a trabalhar sozinhos na realidade escolar.

Outro aspecto que convém salientar é que muitos profissionais aprenderão a profissão através da atuação prática no cotidiano, repetindo rotinas sem refletir sobre elas. Uma das possíveis formas de minimizar esse ponto negativo na formação é *considerar os alunos em processo de formação inicial como sujeitos de conhecimento*, oferecendo-lhes possibilidades de análise reflexiva das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão no próprio local de trabalho desses novos docentes, a partir das vivências reais das condições de trabalho docente.

Também é intento pensar a relação de parceria Universidade/Escola, em projetos investigativos que provoquem alterações significativas no seu sistema relacional intersubjetivo. Defende-se a pesquisa crítico/colaborativa como alternativa para provocar mudanças nas relações de poder tão fortemente demarcadas nesses e entre esses espaços, potencialmente formativos. *O reconhecimento tanto da Universidade, quanto da escola como produtores de saber*, que são distintos, mas que podem dialogar e se complementarem por mais óbvio que possa parecer, ainda requer um longo caminho.

Além disso, acreditamos que não é possível promover uma cultura formativa com boas práticas sem discutir sobre inovação. O termo inovação, na contemporaneidade, tem sido discutido sob múltiplos olhares e a partir de diferentes lugares, fazendo-se presente nas mais diversas situações: nos mercados ascendentes, nas tecnologias, nas práticas docentes, nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho. Nesse sentido, a inovação tem provocado discussões nos mais variados campos do conhecimento, trazendo abordagens e reflexões de múltiplas naturezas. Para Andrade (2004) “inovação” parece uma palavra mágica, carente de definição precisa e que é apropriada por grupos sociais os mais diversos, na maioria das vezes ligada a estratégia econômica e, em muitos casos, encontra-se a serviço do capital, no sentido de captar novos consumidores ao consumo acrítico e/ou sem reflexão.

Considerando que a inovação tem sido associada à novidade e que, “do ponto de vista do senso comum, a novidade é associada com o avanço; mais ainda, com a melhoria” e questiona: “A novidade implica necessariamente melhoria? Implica em transformação que traz benefícios? É necessariamente renovadora?” (Rios, 2001, p.156).

Ao refletir acerca desses questionamentos, entendemos que a inovação na educação, vai além do novo ou da novidade, assumindo a perspectiva de “uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa” (Cardoso, 1997), que requer rupturas paradigmáticas e busca transformar “inquietude em energias emancipatórias” (Sousa Santos, 2005, p.346).

É nesse cenário que os professores precisam dispor de saberes para realizar de forma qualificada o seu trabalho. Considerando a diversidade em que sua ação se realiza, é evidente que as situações com as quais se depara no cotidiano escolar são, muitas vezes, inusitadas, pois trabalhamos “com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif, 2005, p.31), que são únicos e imprevisíveis.

Malaguzzi (2001) nos provoca um novo olhar para uma nova cultura formativa, que seria “Os profissionais do maravilhamento”, que estejam dispostos a trabalhar em equipe, que aprendam a “desaprender”, sendo capaz de modificar esquemas mentais aprendidos e praticados anteriormente, no interior de cada formação cultural, escutando práticas e experiências, e redimensionando sua prática pedagógica.

Outra perspectiva, em termos de novas culturas formativas, tratam-se do que vamos denominar de “oficinas vivenciais”, traduzindo as experiências da prática pedagógica italiana Reggiana, destacadas por Vecchi (2017), onde a mesma salienta a importância de, antes de vivenciarmos experiências com as crianças, as experiências estarem voltadas para os conhecimentos que os adultos possuem em relação aos assuntos trabalhados, e nesta perspectiva, as oficinas vivenciais, para os professores, irão possibilitar melhor sensibilidade, treinamento da escuta, e caminhos para possíveis pontos de vistas que as crianças poderão percorrer.

A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise que recolocam, a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos e como produtores de saberes específicos do seu trabalho.

Uma formação que incentive a autonomia contextualizada da profissão docente requer a valorização da construção de professores reflexivos e assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Percurso metodológico

Esta investigação perpassou opções metodológicas de cunho qualitativo, onde Triviños (2001) destaca que a pesquisa qualitativa, para reunir as informações de que necessita, emprega instrumentos que, em geral, são peculiares a essa opção metodológica. Sendo assim, para a coleta de dados, foram utilizadas algumas técnicas e recursos como a **observação**. Tal técnica possibilita que o pesquisador assumo o papel daquele que “toma notas de campo sobre comportamento e atividades das pessoas no local de pesquisa.” (Creswell, 2007, p. 190). De igual

modo, “o pesquisador deverá estar atento a toda manifestação que possa enriquecer os objetivos que persegue no estudo, ou que sugiram a formulação de novas hipóteses”. (Triviños, 2001, p. 86),

Entre as opções de registros utilizadas na observação constam: **anotações escritas**, contendo a descrição dos sujeitos, inclusive em suas relações intermediadas pelo espaço; reconstrução dos diálogos; descrição dos espaços; descrição das atividades e dos eventos especiais e; **fotografias**, compreendendo que o emprego das imagens pode ser considerado como aplicação potencial para a pesquisa.

Nessa perspectiva, a utilização das imagens como forma de “ler”, “descrever” as linguagens contidas/estabelecidas/intermediadas com/no espaço, se constituíram em estratégia metodológica, enriquecendo o processo investigativo. Nesta pesquisa, a imagem foi encarada como “produto e produtora do cotidiano contemporâneo”, presente no contexto comunicativo pós-moderno. Como apropriadamente afirma Schwengber (2012, p. 265), “as imagens formam e informam”. Por tudo isso, são consideradas importante *corpus* de pesquisa no campo educacional.

As entrevistas de grupo ou **grupo focal** como alguns autores denominam, também foram uma estratégia metodológica utilizada cujo objetivo é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade... os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual [...]. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 75).

Por mais que se compreenda a importância desse espaço ser aberto, livre e democrático, dois pontos, de acordo com Bauer e Gaskell (2002), são vitais no processo de planejamento e organização do grupo focal: o papel do entrevistador e o planejamento do “tópico guia”. O “tópico guia”, conforme Bauer e Gaskell (2002) pode ser compreendido como um instrumento que deve ser planejado e muito bem elaborado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa, da mesma forma que prepara e dá subsídio ao entrevistador. Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas, ao contrário, um conjunto de títulos ou provocações, a fim de criar um referencial fácil e confortável para a discussão do grupo, de forma lógica e plausível, através dos temas em foco.

Descreve-se, a seguir, o “tópico guia” que foi norteador/provocador nos grupos de foco:

- **Formação Inicial:** Qual a Formação Inicial do Grupo?;
- **Experiência docente:** Quais as experiências que já tiveram na área da educação e as modalidades em que já atuaram?;
- **Formação Continuada:** Como percebem/concebem a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino? Participam? Buscam outros cursos de formação por interesse particular? Como se dá a formação em âmbito escolar?;
- **Identidade Docente:** Acreditam que exista um “perfil profissional”, ou uma “identidade docente” para um professor de Educação Infantil? Como este profissional se torna/constitui um professor da Primeira Infância? Onde o professor se constitui docente de Educação Infantil?;

A amostra selecionada para a coleta de dados foi composta por professores que atuam em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Taquara, com turmas de Maternal (dois e três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos), totalizando cinco profissionais. Destes, quatro são docentes efetivos do quadro da educação infantil e apenas um possui contratação emergencial para o exercício da docência. É importante destacar que a escolha do espaço não ocorreu de forma aleatória, mas sim em função de que a referida escola já vinha, há cerca de dois anos, refletindo e reestruturando a proposta e as práticas pedagógicas com vistas à qualificação do espaço para as crianças, a fim de obter uma aprendizagem significativa, tanto para os alunos quanto para os professores.

Como resultado, detectou-se, com a pesquisa, que para constituir a profissionalidade docente específica da infância os profissionais passam por diferentes estágios da carreira, percorrendo caminhos, trilhas que motivam, impulsionam e desafiam a alcançar o objetivo. Nesse caminho, os dados recorrentes da pesquisa revelam aspectos importantes das trajetórias das cinco profissionais que interagiram com o estudo. Observamos que todos os docentes interlocutores do estudo são mulheres. Quanto à idade, a maioria das docentes encontra-se na faixa etária dos 25 a 30 anos (três profissionais) e duas educadoras têm idade entre 35 a 40 anos. Os dados expressam que todos os parceiros do estudo investiram na formação inicial para a docência na primeira infância e que atualmente todos exercem a docência exclusivamente na primeira etapa da educação básica.

Partindo da relação de sentido atribuída às escolhas profissionais, foi possível identificar as razões/motivações para a escolha da docência na educação Infantil: docência relacionada à paixão, à afinidade, à vontade de aprender mais; docência tida como referência, como vontade de fazer a diferença e fazer diferente; docência motivada pela família; e, como último aspecto citado, a realização de concurso específico para essa modalidade da educação. Nos relatos das interlocutoras foi possível perceber o quanto a escolha profissional está interligada com perspectivas, desejos, sonhos, valores morais, familiares e até mesmo com a superação.

Com relação às motivações para a formação continuada, as interlocutoras destacaram que a escola vem implantando iniciativas bem importantes nesse sentido, como: hora-atividade compartilhada e com o auxílio da coordenação pedagógica, reuniões pedagógicas mensais e cursos de formação continuada de acordo com os interesses e as necessidades do grupo docente da escola. As docentes pesquisadas também destacaram que recebem formação continuada organizada pela Secretaria de Educação (SMECE), mediante a organização de cursos, palestras e encontros bimestrais por turmas. Também pude observar que a Escola, juntamente com a SMECE, vem implantando dispositivos e práticas, para a formação de professores, baseados na investigação de problemáticas que envolvem a ação docente e o trabalho escolar, o que contribui para a constituição de uma docência para infância.

Considerações finais

Podemos inferir a partir da pesquisa realizada, que há diversos desafios postos diante da constituição de sua profissionalidade docente dos professores da Educação Infantil. O primeiro deles é o entendimento a respeito de quem é professor: quais as expectativas em relação à profissão docente e qual a importância dada à esta atividade no contexto atual. Outro desafio constitui-se em analisar o conceito de profissionalidade e a profissão diante dessa perspectiva, pois durante sua trajetória profissional, os professores da Educação infantil passam por diferentes estágios da carreira, que motivam e desmotivam, impulsionam e desafiam. E ainda, propor estratégias e implementar uma nova cultura formativa com boas práticas pedagógicas.

De igual modo, destacamos que haja vista tais desafios há também possibilidades. Dentre elas: passar a formação de professores para dentro da profissão, reforçando a dimensão pessoal e a presença pública dos professores; implantar modelos de formação nos quais os professores de profissão sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos acadêmicos que vivenciam o início de sua trajetória profissional e que os saberes sejam sustentados por conhecimentos oriundos da profissão; e romper com o paradigma de organização da formação inicial pautada por lógicas disciplinares e fragmentadas; reconhecer tanto a Universidade quanto a escola como produtores de saber; e proporcionar situações de análise reflexiva das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão no próprio local de trabalho desses novos docentes, a partir das vivências reais das condições de trabalho docente.

A pesquisa evidenciou a urgência da implantação de novas práticas de cultura formativas, tanto em nível inicial, mas principalmente na perspectiva continuada, pensando/refletindo os diferentes espaços formativos e suas contribuições para o ato pedagógico e também entendendo a intencionalidade em sua prática pedagógica. Para tal, o conceito de inovação, na pesquisa, foi concebido numa perspectiva que vai além do novo ou da novidade, assumindo uma abordagem de mudança conscientemente assumida, buscando uma melhoria das práticas pedagógicas.

Práticas formativas, em termos de oficinas vivenciais, para os professores, foram outras possibilidades de formação continuada apontadas, capazes de melhorar a sensibilidade, a escuta, e possibilitar novos caminhos para possíveis pontos de vistas que as crianças poderão percorrer, a fim de qualificar novas práticas pedagógicas.

A guisa de conclusão, compreendemos que a profissionalidade do educador de infância passa a ser entendida como contínua, como uma caminhada, como uma formação ao longo da vida pessoal e profissional, quase que demarcada por estágios, numa caminhada que os constitui professores de infância ao longo das experiências e das práticas vivenciadas ao longo da carreira docente. De igual modo, urge promover uma nova cultura com boas práticas formativas que visem qualificar sua trajetória profissional.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, T. 2004. Inovação tecnológica e meio ambiente: a construção de novos enfoques. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, 7(1): 89-105.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell ; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002. p. 41-88.
- MALAGUZZI, Loris. La educación infantil en Reggio Emilia. [Alfredo Hoyuelos Planillo](#) (Tradutor) Editorial Octaedro, S.L.; Edição: Coeditan: Ediciones OCTAEDRO, S.L ROSA SENSAT Esta edición tiene el mismo ISBN que la edición de 2001.
- MOITA, M. D. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Ed.). Vidas de professores. Porto: Portugal: Porto Editora, v.2, 1992. p.111-140.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.); HAMELINE, Daniel; SÁCRISTAN, Gimeno J.; ESTEVE, José M.; WOODS, Peters; CAVACO, Maria Helena. Profissão Professor: Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto, 1991.
- _____. Os professores e sua formação profissional. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.oliveira
- NÓVOA, Antônio. O regresso dos Professores. S/ed., 2011. Disponível em <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>. Acesso em: maio de 2012.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO.
- RIOS, Teresina Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991.
- SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: ideias gerais para a elaboração de um projeto. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. V. 4, nov. 2001, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.
- VECCHI, Vea. Arte e Criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução Thais Helena Bonini; revisão técnica Tais Romero Gonçalves. - 1. ed.-São Paulo: Phorte,2017.