

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REVELANDO RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E ATUAÇÃO COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS*TRAINING OF CHILDHOOD EDUCATION PROFESSIONALS: REVEALING RELATIONS BETWEEN IDENTITY AND ACTION WITH BABIES AND SMALL CHILDREN*

Andressa de Oliveira MARTINS¹
Aline SOMMERHALDER²

RESUMO: Este texto origina-se de uma pesquisa de mestrado concluída. O estudo foi desenvolvido em um Projeto de Extensão Universitária de formação permanente e em contexto para profissionais que atuam na Educação Infantil em um município do interior do estado de São Paulo. A pesquisa objetivou conhecer e compreender possíveis relações entre identidade e atuação/fazer de profissionais da Educação Infantil. De abordagem qualitativa, utilizou o grupo focal, realizado com 16 participantes do Projeto. A análise dos dados foi inspirada na análise de conteúdo. Neste texto, apresentamos resultados referentes à diretriz “Identidade”. Dentre os resultados, destacamos a relação entre saberes/ identidade/ atuação profissional. A identidade de cada um impacta a atuação profissional, considerando o jeito de ser, preferências, gostos, experiências, saberes. Esses resultados afirmam a importância de uma formação continuada de professores que inclua também as histórias de vida dos/as professores/as em exercício, considerando que os/as educadores/as são professores/as e pessoas e que suas identidades alimentam sua atuação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Educação Infantil. Formação de Professores.

ABSTRACT: This text originates from a finished masters research. The study was developed in a University Extension Project of permanent formation and in a context for professionals who act in Childhood Education in a city inner the State of São Paulo. The research aimed to know and comprehend possible relations between identity and action/doings of Childhood Education professionals. Through qualitative approach, it was used focal group, implemented with 16 participants of the Project. Data analysis was based on content analysis. In this context, we presented results referred to the guideline “Identity”. Among the results, we highlighted the relation between knowledge/ identity/ professional action. The identity of each one impacts their professional action, considering their way of being, preferences, likes, experiences, knowledge. These results argue the importance of a continuous training of teachers which additionally includes the history of life of teachers in action, considering that educators are teachers and people and that their identities nurture their professional action.

KEYWORDS: Identity. Childhood Education. Training of Teachers.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/ UFSCar). Graduada em Pedagogia (UFSCar). Endereço eletrônico: martinsandressa27@yahoo.com.br

² Doutora em Educação Escolar e Mestre em Ciências da Motricidade pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Endereço eletrônico: sommeraline1@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto origina-se de uma pesquisa de mestrado concluída desenvolvida em um Projeto de Extensão Universitária de formação permanente e em contexto para profissionais que atuam na Educação Infantil.

Tendo como referência Oliveira e Mizukami (2002) e Oliveira *et al.* (2014), entendemos que a aprendizagem humana ocorre nos diferentes contextos espaciais e temporais. Partimos do pressuposto de que o ser humano está o tempo todo em processo de formação e que aprende por meio das diversas experiências com o outro humano e nos contextos sociais dos quais participa. Ou seja, a formação ocorre ao longo do percurso de vida e não exclusivamente em um único tempo e espaço social.

Segundo Oliveira *et al.* (2014) por meio das práticas sociais as pessoas interagem com o meio em que vivem, assim, educam-se e aprendem através do convívio e do relacionamento com as demais pessoas e com o mundo, sendo o percurso de vida um percurso de formação. Oliveira *et al.* (2014, p. 34) acrescentam ainda que “as práticas sociais nos encaminham para a construção de nossas identidades.”, considerando que nas práticas sociais ocorrem processos educativos que possibilitam a formação humana para a vida. Assim, os processos formativos dos quais os sujeitos participam vão construindo suas identidades, por meio da transformação, interação, etc.

Nessas relações, são construídos conhecimentos e saberes, considerando que os seres humanos aprendem a partir das relações que estabelecem com o mundo e com as outras pessoas, sendo os processos educativos (de ensinar e de aprender) contínuos, uma vez que ocorrem ao longo da vida e em diferentes espaços sociais. Os processos educativos se desenrolam nas práticas sociais, assim as diferentes aprendizagens se conectam, servindo de ponto de referência para novas aprendizagens, sendo os saberes elaborados na vida cotidiana, na experiência existencial, nas práticas de vida comunitária (OLIVEIRA *et al.*, 2014; FREIRE, 1987).

A partir deste entendimento acerca das práticas sociais e dos processos educativos, compreendemos que estar em formação é uma prática social permanente na vida de professores, desencadeadora e socializadora de processos de ensinar e de aprender. Gauthier *et al.* (2006) destaca que a atuação docente não se limita apenas aos conhecimentos teóricos e a formação acadêmica, mas envolve também conhecimentos resultantes das diferentes experiências e relações humanas, de vida, atuação e profissão, não existindo a fragmentação desses saberes, considerando que estão conectados e que não é possível dissociá-los, separá-los. Nessa direção, não há a hierarquização desses saberes, pois embora a teoria seja imprescindível para a prática, uma não pode ser soberana a outra (FREIRE, 1987).

No campo da prática docente, apenas a formação teórica não é suficiente para atender as especificidades da atuação do professor, pois “[...] a prática docente não é apenas objeto de saber das ciências da educação [...]” (TARDIF, 2008, p. 37). É importante ressaltar que não queremos dizer que não há a necessidade do conhecimento

especializado, pedagógico e formalizado. A formação específica, sólida e teórica é fundamental para o desenvolvimento da prática docente de qualidade, porém à docência requer ainda que outros saberes sejam mobilizados, sendo necessária a invenção e a reinvenção constante desses saberes (FREIRE, 1987).

Tardif (2008) revela que na concepção dos professores, os saberes necessários para a atuação docente não se limitam ao conhecimento especializado, mas abrangem aspectos diversos, de modo que atribuem importância aos fatores cognitivos: talento, personalidade, amor nas relações com as crianças, etc., englobando o saber-fazer. Desse modo, a atuação e formação docente não podem negar o saber-fazer, considerando que apenas o domínio do conteúdo não é suficiente, mas é preciso também saber ensinar.

Sobre este saber-fazer, o autor destaca que cada faixa etária possui suas próprias características e requer do professor o atendimento a essas características. Na Educação Infantil, o saber-fazer é marcado por conhecimentos necessários para o atendimento das necessidades de bebês e crianças pequenas, bem como pela qualidade das relações e das experiências que são estabelecidas e proporcionadas para esses sujeitos, intencionadas nas ações de cuidar e educar, organizadas em fazeres lúdicos e em uma perspectiva de educação para a liberdade (FREIRE, 1987). Exemplo disso é o envolvimento emocional e afetivo com bebês e crianças pequeninas, na atuação da professora da Educação Infantil. A afetividade, sob o enfoque do relacionamento com a criança, não pode ser negligenciada por quem assume a responsabilidade de cuidar e educar bebês e crianças pequenas, em creches e pré-escolas (ONGARI; MOLINA, 2003).

Os estudos realizados por estas autoras e também por Gomes (2013) evidenciam que o âmbito emocional e afetivo são aspectos centrais nas relações de educação e cuidado com bebês e crianças pequenas, destacando ainda a importância gostar de trabalhar com crianças, ter capacidade de mudança, consciência e responsabilidade profissional, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, etc.

Tardif e Lessard (2007) revelam que para os/as professores/as, o amor pelas crianças aparece como uma disposição favorável e necessária para orientar à docência. Esse amor pode ser compreendido tomando como fonte de inspiração o conceito de amorosidade, trazido pelo pensamento de Freire (1987; 1992). Este autor remete amorosidade ao afeto, sendo compromisso com o outro, significando prometer-se consigo e com o outro. Amorosidade esta que implica o respeito ao outro como categoria de acolhimento das diferenças, da compreensão dos bebês e crianças pequenas como sujeito de direitos que leem o mundo e o pronunciam por meio de múltiplas linguagens.

Amorosidade não se refere, portanto, a certo sentimentalismo, mas à radicalidade de uma exigência ética, uma vez que se caracteriza como uma intercomunicação entre duas consciências que se respeitam, onde o/a outro/a não é propriedade, mas alguém pelo qual se tem um profundo compromisso. Nesse sentido, não se trata de um amor que sufoca ou que seja permissivo, mas sim um amor libertador. (SILVA, 2016, p.159)

Na Educação Infantil, a ação docente se realiza por meio do saber-fazer com compromisso, ética e respeito em relação ao outro humano, superando a dimensão assistencialista e qualificando as práticas de educar e cuidar, as relações e as experiências que se desenvolvem nesses fazeres.

Isso se dá pelo fato de que as profissões que trabalham com seres humanos contam com sua própria experiência, com recursos e capacidades pessoais e requerem um envolvimento pessoal, uma vez que o saber-fazer não se relaciona apenas as experiências de trabalho dos professores, mas abrange suas experiências pessoais e histórias de vida. Desse modo, “[...] a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho” (TARDIF, 2008, p. 110). Essa personalidade é absorvida na atuação profissional, considerando que o exercício da docência para cada professor está diretamente relacionado com aquilo que ele é como pessoa, uma vez que é “[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoa” (NÓVOA, 2013, p. 17).

Nessa relação direta entre saber-pessoa e a indissociação do eu profissional e do eu pessoal, as maneiras de ser se cruzam com as maneiras de educar e vice-versa, de modo que a docência requer uma capacidade que não se limita a execução técnica, mas é uma atividade que envolve o professor enquanto pessoa (NÓVOA, 2013; TARDIF, 2008; AZZI, 2005). Isso ocorre pois “[...] o objeto de trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2000, p. 16). Assim, à docência é uma atividade fortemente marcada por essas interações humanas.

Isso exige que o professor se envolva pessoalmente nessas interações, uma vez que a pessoa do professor se constitui como elemento fundamental do trabalho docente. As interações decorrentes desse fazer desencadeiam transformações reais no trabalhador, na sua prática profissional, em seus saberes e identidades, bem como geram transformações nos demais atores participantes.

Nesse sentido, de acordo com Tardif e Lessard (2007), as profissões que lidam com o outro, como a docência, nem sempre têm o contorno bem delimitado, uma vez que não se apoiam somente em conhecimentos objetivos, pois envolvem interações humanas, sendo os seres humanos a ‘matéria-prima’ deste trabalho interativo. O trabalho docente é um trabalho sobre o ser humano, no qual essas interações ocorrem face a face. Este contato face a face com o ‘objeto de trabalho’ modifica não apenas a forma de trabalhar dos professores, mas também os seus saberes e identidades (TARDIF; LESSARD, 2007; GAUTHIER *et al.*, 2006).

Em sua prática, o professor integra diferentes saberes e os mobiliza a partir das habilidades e competências necessárias sendo este, sujeito do seu próprio trabalho. Com isso, ele dá corpo e sentido à pedagogia, a partir das construções coletivas que são desencadeadas em sala de aula e da realidade em que se inserem, estando estes também implicados por suas experiências de vida e de profissão (TARDIF, 2008).

Compreendemos que as identidades e saberes são construídos e reconstruídos ao longo da vida e da trajetória profissional, de modo que os seres humanos estão em constante processo de formação, de mudança e de busca pela sua vocação ontológica em *Ser Mais*, uma vez que as pessoas são seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos (FREIRE, 1987).

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho [...]. (TARDIF, 2008, p. 14)

Sobre esse processo contínuo de (re)construção de saberes, Lourencetti e Mizukami (2002) afirmam que a formação de professores se inicia muito antes do seu ingresso na formação inicial, considerando que grande parte dos saberes dos professores sobre a escola e à docência são provenientes ainda de sua socialização enquanto alunos. Os professores antes de serem professores, foram estudantes e por meio dessa experiência adquiriram uma série de conhecimentos sobre o universo escolar (TARDIF, 2008; SILVA, 2005).

Essa experiência como aluno é formativa, pois possibilita a criação de crenças e representações sobre a prática docente, de modo que os saberes experienciais dos professores não se limitam apenas as experiências de sua atuação profissional, mas abrangem também as concepções e aprendizagens decorrentes de sua história escolar enquanto aluno, assim “Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda sua história escolar anterior” (TARDIF, 2008, p. 20).

Considerando as representações sobre a escola e à docência que são construídas por meio das trajetórias pessoais, é importante enxergar o professor não apenas como profissional da educação, mas também como pessoa, que tem suas experiências e concepções sobre o universo escolar, constituindo essas experiências enquanto um saber existencial. Nessa direção, para entender as práticas docentes é preciso conhecer a vida desses professores e a relação de suas histórias de vida com a história social, sendo o desenvolvimento do professor fruto dessa relação e construção interativa entre o professor-pessoa e o contexto social (GOODSON, 2013).

As crenças e representações resultantes das experiências escolares, familiares e sociais alimentam a atuação profissional, a composição dos saberes e a construção das identidades dos professores. Sobre isso, quando pensamos na professora de Educação Infantil questionamos: Como essa professora vê a Educação Infantil? Qual sua concepção de infância? Como enxerga as práticas de cuidar e de educar? Como se vê na profissão? Como concebem seus saberes e identidades?

O modo como essas profissionais se enxergam atuando com bebês e crianças pequenas, a atividade profissional que exercem em creches e pré-escolas e a maneira que constroem de ser, viver e estar na docência impactam suas identidades, consi-

derando que essas identidades estão atreladas a sua visão sobre a profissão, atuação, formação e fazeres (ONGARI; MOLINA, 2003).

Nessa direção, Pimenta (1997) aponta que a identidade do professor se adequa ao contexto (histórico, social, político) no qual este se insere. Assim, a identidade da professora de Educação Infantil é marcada desde questões históricas relacionadas a dimensão assistencial, até questões que envolvem as práticas de cuidado e educação, feminização da profissão, formação, valorização e reconhecimento desta profissional.

Sobre isso, Ongari e Molina (2003) destacam a relação entre o trabalho dessas profissionais e a experiência profissional, familiar, feminina, materna, bem como os impactos desta atuação nas identidades dessas professoras, considerando que a dimensão pessoal e profissional dessas docentes constituem uma ‘dupla presença’ e uma ‘dupla experiência’.

O ser professora na Educação Infantil marca fortemente as identidades destas profissionais, uma vez a identidade carrega marcas da atividade profissional e que grande parte da existência é marcada por esta atividade (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Compreendemos que o trabalho na Educação Infantil, com bebês e crianças pequenas, modifica ao longo da carreira profissional os saberes e as identidades dessas professoras e que esse processo implica a existência do mundo pessoal e profissional, de modo que os sujeitos se apropriam de suas histórias de vida e profissão (NÓVOA, 2013; DUBAR, 2012). Assim, “[...] a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre características pessoais e profissionais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida” (IZA *et al.*, 2014, p. 276-277).

As identidades e os saberes dos professores perpassam por múltiplas questões que, conforme apontamos, envolvem as diferentes fases de formação, desde a etapa enquanto aluno até a experiência profissional. Nesse sentido, Pimenta (2002) aponta que as identidades são construídas também pela configuração social da profissão, pelo modo como os docentes se situam no mundo, pelos seus saberes, anseios e angústias.

A partir dessas considerações e tendo como referência um Projeto de Extensão Universitária de formação permanente e em contexto para profissionais que atuam na Educação Infantil, a pesquisa que originou o presente texto buscou escutar de forma sensível e atenta essas profissionais em exercício e, especialmente, suas narrativas sobre identidade. Nesse sentido teve como objetivo conhecer e compreender possíveis relações entre identidade e atuação de educadoras de Educação Infantil, a partir de narrativas dessas profissionais.

CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, considerando que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo (MINAYO, 1994). Essa autora, assim

como Bogdan e Biklen (2010) destacam que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como um estudo detalhado de determinado fenômeno social que busca informações para explicar, em profundidade, as características e significados desse fenômeno.

Destacamos ainda que foi realizada uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória, caracterizando esta como um estudo de caso. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é utilizado quando o foco da pesquisa está na compreensão de fenômenos sociais complexos que se inserem em contexto de vida real. De acordo com a autora, os estudos de caso permitem uma investigação que preserve as características significativas da vida real.

Nascimento (2012) aponta que o estudo de caso é utilizado quando se investiga uma situação particular e exclusiva. Nessa mesma direção, Alves-Mazzotti (2006) destaca que o estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais. Somado a isso, Yin (2001) aponta que o fato de um caso ser extremo ou único justifica o uso do estudo de caso.

Nesta pesquisa, trabalhamos com o estudo de um caso específico, focalizando apenas um evento: um Projeto de Extensão Universitária. A pesquisa com profissionais (professoras, gestoras, merendeiras) participantes deste Projeto de Extensão Universitária se constitui enquanto um estudo de caso, pois o Projeto era uma situação particular, exclusiva e contextualizada.

O Projeto de Extensão Universitária no qual foi realizada a investigação é desenvolvido desde o ano de 2012, em um Centro Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Este Projeto surgiu da aproximação entre universidade e profissionais de Educação Infantil em exercício, buscando compartilhar expectativas e anseios das educadoras que trabalham com bebês e crianças pequenas. Assim, resultante de demandas de formação apresentadas pelas profissionais em exercício, o presente Projeto de Extensão Universitária começou a se estruturar, objetivando uma proposta de formação permanente diferenciada e que representasse o ideal de um coletivo, com vista a ações contínuas e eficazes.

Neste sentido, este Projeto nasceu defendendo a ideia de um processo de formação continuada em serviço (no espaço de trabalho) para as profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas, visando colaborar neste campo de formação e atuação profissional, promovendo ações conjuntas de formação.

Nesse caminhar, o grupo de educadoras que participaram do Projeto se constituiu de forma colaborativa, a partir das necessidades e demandas da prática de ser professora de Educação Infantil. Os encontros do grupo ocorreram quinzenalmente, após o horário de trabalho das educadoras e no espaço de trabalho. As atividades do Projeto foram divididas em momento de leitura de textos, discussões, reflexões, atividades em grupos, apresentação de caso de ensino, realização de oficinas, vivências de sensibilização, dinâmicas, filmes, documentários, etc. O Projeto contou ainda com a realização de registros reflexivos, como a produção de diários e memorial/ portfólio.

As atividades desenvolvidas no Projeto trouxeram à tona o que é ser professora de bebês e crianças pequenas, as dificuldades e desafios, os saberes construídos ao longo da carreira e as necessidades de formação dessas profissionais. Foram momentos de aprendizagem, trocas de saberes e reflexão, por meio do diálogo, da problematização, do pensar crítico e da tomada de consciência.

Foram sujeitos da pesquisa todas as 16 educadoras³ envolvidas no Projeto de Extensão, sendo 13 professoras de Educação Infantil, 1 professora que atua como Educadora Física na Educação Infantil, 1 diretora e 1 merendeira.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o grupo focal (GATTI, 2005; DIAS, 2000), considerando as possibilidades que essa técnica abre para a coleta das informações necessárias à realização da pesquisa, principalmente pelo fato de partirmos do pressuposto que as participantes do Projeto compreendem um grupo social.

Para a natureza da pesquisa realizada, o grupo focal permite, conforme aponta Gatti (2005), a interação entre as participantes da pesquisa para discutir e comentar o objeto de estudo, possibilitando que essas tragam para discussão elementos provenientes de suas experiências.

A moderação do grupo focal foi realizada pela própria pesquisadora. O espaço escolhido para as sessões de grupo focal foi o Centro Municipal de Educação Infantil onde era desenvolvido o Projeto de Extensão Universitária. Foram realizadas 6 sessões de grupo focal, divididas em 6 encontros, com aproximadamente 45 minutos de duração. Para cada sessão de grupo focal foi produzido um roteiro temático que versava sobre ser professora de educação infantil, saberes e identidades. A coleta de dados ocorreu durante cinco meses seguidos.

Para o registro dos dados foi utilizada gravação em vídeo com áudio e imagem, utilizando-se tripé de apoio para a filmadora. Todas as gravações foram transcritas, em após cada filmagem (GIBBS, 2009). Visando minimizar o desconforto das participantes em relação à filmagem e preservar questões éticas, os sujeitos do estudo receberam, antes do procedimento de análise dos dados, as transcrições impressas e reproduzidas na íntegra para realização de leitura e alterações que considerassem necessárias em suas falas, gestos e condutas.

Considerando as questões éticas, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade, sob parecer n. 1.096.045. As 16 participantes do Projeto foram esclarecidas e consentiram em participar da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Salientamos ainda que os nomes utilizados neste estudo são fictícios e escolhidos pelas próprias participantes da pesquisa.

³ Pelo fato de não ser apenas um grupo de professoras, nos referimos as participantes da pesquisa enquanto profissionais e educadoras.

No presente estudo, a análise dos dados foi realizada qualitativamente à luz do referencial teórico escolhido, tendo como inspiração a análise de conteúdo (BARDIN, 2008). Esta análise se deu buscando olhar atentamente para os dados da pesquisa, por meio da superação da leitura simples do real, para uma leitura aprofundada e crítica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção, apresentamos os resultados encontrados na diretriz temática ‘Identidade’. A relação entre docência e identidade apareceu em evidência, nos resultados da pesquisa. As educadoras narraram que a identidade vai sendo composta por tudo que envolve o ser humano ao longo da vida como, por exemplo, família, religião, gostos, preferências, valores, etc. Professora Libriana destacou que identidade é tudo aquilo que a gente carrega ao longo da existência e professora Ana complementou que esse é um processo permanente.

Pesquisadora – O que vocês entendem por identidade?

Professora Ana – O que?

Professora Karina – Identidade...

Pesquisadora – O que vocês entendem por identidade?

Professora Ana – Mas, identidade profissional?

Pesquisadora – Identidade....

Professora Ana com as mãos segurando o rosto olha para as outras participantes do grupo.

O grupo fica em silêncio.

Diretora Letícia – É o que eu sou, o que eu represento para as outras pessoas. A essência de cada um.

Professora Ana – Um conjunto de princípios e valores que caracterizam a essência de cada um e a maneira que esse cada um vai agir. Eu acho que a identidade é tipo um valor assim né. (Enquanto fala professora Ana movimentava as mãos).

Professora Libriana – Eu acho que é tudo que a gente carrega ao longo da vida, né? Todos assim, todos os ensinamentos, os hábitos de família, religiosidade, eu acho que é um conjunto de tudo.

Professora Ana – Eu não sou a mesma pessoa de 5 anos atrás, eu continuo com o mesmo princípio, mas posturas algumas permanecem, outras não. Ou mesmo do ano passado, que eu vejo assim mesmo em relação ao serviço, é, mudei várias atitudes, porque você começa a ter o contato, você conversa, então eu acho que a sua essência permanece. Que nem ela falou (aponta em direção a professora Libriana) é o grupo, né? Você não aprende sozinha, mas você vai se modificando e interagindo com esse grupo. Isso é importante.

(Transcrição de Grupo Focal n. 4).

Nesse sentido, corroborando com o que foi destacado pelas participantes da pesquisa, autores como Dubar (2003), Nóvoa (2013) e Scoz (2011) pontuam que a

identidade não é algo acabado, mas perpassa um constante processo de construção, assim é entendida por Oliveira *et al.* (2006, p. 550) como “[...] um fenômeno em constante transformação”. Nesse processo, conforme ressalta Nóvoa (2013), os sujeitos se apropriam do sentido de sua história pessoal e profissional. Essa construção tem como base a condição singular em que os sujeitos estão inseridos em suas trajetórias e também suas diferentes atividades e formas de relação (SCOZ, 2011).

Pimenta (1997, p. 75) compartilha desse mesmo entendimento no que diz respeito à identidade. Segundo essa autora “A identidade não é um dado imutável que possa ser adquirido. Mas é o processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Professora Libriana exemplificou isso, trazendo a questão dos gostos e preferências, dizendo que antes não gostava de uma determinada cor, mas agora gosta. Essa professora anunciou que isso ocorre com diferentes coisas como, por exemplo, comidas e que a mudança perpassa por esse processo de existência humana. Com isso, o ser humano nunca está totalmente pronto e completo.

Professora Libriana [...] Então assim, eu vejo isso pelo relacionamento assim, até com os meus filhos assim, sabe? Minha filha às vezes sempre toca nesse assunto. Ela fala: Mãe, assim, quando você começa a namorar um pessoa, você vê assim como a gente é criado, não melhor, não, não é isso, mas sabe, de maneira diferente. São valores diferentes, maneira de encarar a vida, enxergar a vida. Então eu... é tudo que compõe o ser humano ao longo da vida, a gente vai construindo a identidade da gente e não está pronta nunca. Às vezes vocês fala assim: Poxa vida, eu mesma, não gostava muito do verde, mas agora eu estou apaixonada pelo verde. (Professora Libriana ri e o grupo também). Então, como a gente muda de opinião, de gosto, gosto por comida, por tudo, né? Eu acho que é isso aí. Vai formando a gente no decorrer da vida, eu não sei, eu enxergo nesse sentido assim. O grupo fica em silêncio. Professora Ana olha para o chão. As participantes do grupo se olham. As Professoras Fernanda e Gabriela trocam risos. (Transcrição de Grupo Focal n. 4).

Sobre isso, Nóvoa (2013) aponta que os professores, ao longo de suas experiências de vida e profissional vão construindo seus modos de serem professores. As ações e saberes dos professores estão relacionados aos gostos, preferências, experiências, vontades e que consolidam suas rotinas, práticas, etc.

Pensando na questão do ser humano como sujeito historicamente situado, as participantes da pesquisa fizeram essa relação entre identidade e as situações reais de existência do sujeito, pois atribuíram que a construção da identidade se dá nessas re-

lações apontando, como parte importante nesse processo, as diferentes situações que participam, pessoas que convivem, experiências culturais, familiares, etc.

Professora Libriana – Como vocês falam, vocês tiveram grandes exemplos dessa professora Naila, e você... Que a gente morre de conhecer essa moça (Professora Libriana bate as mãos na perna sorrindo e professora Ana também sorri). E assim né, vocês aprenderam tanta coisa boa, né? E assim, eu tenho a minha professora do primeiro ano como nossa... uma deusa assim... Porque ela foi uma pessoa tão importante na minha vida...

Professora Bianca – Que ficou como exemplo, né?

Professora Libriana – Que ficou como exemplo tão bom, tão bonito, né? E me fez ter vontade de abraçar essa carreira, e se eu não tivesse a oportunidade de ter convivido com ela, talvez, né, não teria...

Professora Bianca – Escolhido...

Professora Libriana – Escolhido! Não teria escolhido a profissão. Então eu também vejo que a vida vai dando oportunidade para a gente.

O grupo fica em silêncio.

(Transcrição de Grupo Focal n. 4).

Entendemos que a identidade é sempre produzida nessa relação com as outras pessoas. Assim, (re)construída pelas relações sociais, de modo que “As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu” (GOODSON, 2013, p. 71).

Sobre isso, Oliveira *et al.* (2006) entendem que a identidade está articulada aos aspectos familiares, raciais, religiosos, de gênero, de classe, etc. A construção da identidade, segundo essas autoras, se dá sempre na relação com os outros, assim esse processo é entendido como um acontecimento social e coletivo que ocorre por meio de interações, trocas, aprendizagens, contextos de vida.

Entre essas experiências de vida, consideramos enfatizar, conforme aparece no excerto apresentado, a questão de professores que foram marcantes durante o percurso de escolarização. Professora Libriana trouxe sua professora do primeiro ano como exemplo e apontou que a partir da vivência com essa professora, teve vontade de abraçar a carreira docente.

Tardif (2008) e Pimenta (1997) salientam que as experiências escolares enquanto aluno e as relações que são construídas com os professores contribuem na construção da identidade desses profissionais, bem como em seu conhecimento prático, corroborando com aquilo que é destacado pela professora Libriana.

Essas experiências são apontadas por grande parte dos professores como fonte de suas certezas, crenças e representações, de modo que servem de base para o seu fazer docente (TARDIF, 2008). Sobre esses professores que são considerados como ‘modelos’, Goodson (2013, p.72) aponta que

[...] tais pessoas fornecem um 'modelo funcional' e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização, em termos de matéria de ensino).

Para este autor, o modelo de professor ainda do período de estudante é um ingrediente que se reveste de grande importância, considerando que essas experiências de vida são chaves na construção da identidade e possibilitam conhecimentos valiosos. Goodson (2013) compreende que os dados sobre a própria vida se constituem enquanto saber para a atuação profissional. O autor destaca a importância de escutar a voz do professor, buscando ouvir essa pessoa e conhecer suas experiências, uma vez que, como apontado acima por Tardif (2008), essas servem de base para o fazer docente.

As participantes da pesquisa evidenciaram que a identidade tem íntima relação com seus saberes, considerando suas diferentes vivências, experiências, preferências e a construção de saberes e certezas, decorrentes disso.

Professora Sofia – De cotidiano também assim, por exemplo, eu estou fazendo agora, entrei faz, nem um mês faz, eu entrei em um grupo de dança. [...]

Professora Sofia – Mas, por exemplo, lá eu estou aprendendo a tocar tambor, tem a caixa do divino em algumas escolas, não sei se aqui tem. (Professora Sofia olha para o seu lado direito, professora Vânia afirma que sim com a cabeça) E eu acho assim, que todas, é... Todas as nossas vivências nos cursos e quando a gente se junta com pessoas é para aprender e levar para a vida e levar para a escola. Então eu acho que aqui, como a gente aprendeu aquela dança, eu gosto muito dessas coisas assim, e eu pego as crianças na mão e vamos dançar também, e tentando assim, buscar, por exemplo, músicas diferentes e levar. Eu gosto muito de música, no meu cotidiano eu ouço muito música e eu levo isso para as crianças (Professora Sofia fala um tipo de música que não é possível entender).

Professora Karina – Funk (risos).

Professora Sofia – Funk não, eu tenho os meus preconceitos também! (risos)

Professora Ana – Mas o funk, funk, funk é bom! (risos). O funk original!

Professora Sofia – O funk soul sim! Mas eu nunca levei, vou levar uns cassianos lá! (risos). Mas assim, eu acho que a convivência e a preferência não... ah... é... eu acho que é geral assim, o que a gente aprende é geral a gente não pode sucatear.

(Transcrição de Grupo Focal n. 4).

Tardif (2008) destaca que o saber dos professores é um saber existencial, de modo que está incorporado a sua identidade, ações e maneiras de ser. Professora Sofia apontou que gosta de dança e música, então, acaba levando isso para as crianças. A questão da relação entre essas preferências e atuação profissional foi reafirmada quando professora Karina disse sobre um estilo musical e professora Sofia falou que não leva esse estilo musical para as crianças, pois tem preconceitos.

Nessa direção, professora Vânia destacou que as práticas dos professores são diferenciadas, pois cada um coloca sua identidade na prática. Assim, apontou que cada professor tem seu jeito próprio de trabalhar, sua identidade.

Professora Vânia – Eu acho que cada um coloca na sua prática a sua identidade, no jeito de trabalhar de cada um. Pode ser o mesmo trabalho, mas eu trabalho de um jeito, ela trabalha de outro. A identidade ela sobressai em qualquer trabalho que a pessoa faz, o perfil dela sobressai, ela faz o artesanato, outros. outras coisas, sobressaem.

(Transcrição de Grupo Focal n. 6).

Cada um produz sua íntima maneira de ser professor, considerando que a maneira de ser se cruza com a maneira de ensinar, ou seja, a maneira de ser desvenda a maneira de ensinar e vice-versa, estando uma dependente da outra (NÓVOA, 2013). Desse modo, Goodson (2013, p. 72) salienta que “O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e cultura têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa.” Esse aspecto é mais uma vez confirmado pela fala de uma das professoras:

Professora Sofia – Na minha família, os meus avós antes de morrer, minha avó teve problema no coração e ela teve que parar, mas os meus dois avós eram catadores de reciclagem, então eu nasci no meio de um quintal cheio de coisa, de papelão, de garrafa, de não sei o que, não sei que lá, e isso eu levo, eu tenho muito disso, tipo, eu estou andando eu vejo caçamba, eu atravesso a rua para ir na caçamba, para dar uma olhadinha lá dentro, para ver o que tem lá dentro e que eu posso usar para levar na sala de aula. E eu sou muito... as outras professoras zoam comigo assim, mas eu sou muito tranqueira...

O grupo faz comentários ao mesmo tempo.

Professora Sofia – Meu tio me chamava de Maria 7 fivelas, porque eu saía carregando as coisas assim, aquele monte de braço de fita para amarrar, mas eu adoro reciclado, tudo que eu posso aproveitar. E eu tenho isso de infância gente, eu carrego tudo do lixo mesmo, sem vergonha nenhuma, eu vou carregando.

O grupo fica em silêncio.

(Transcrição de Grupo Focal n. 6).

Podemos perceber que a identidade do professor se faz fortemente presente em sua atuação profissional, considerando que o professor, antes de ser professor, é também uma pessoa, com seu jeito, estilo, gostos, preferências (NÓVOA, 2013). Esses aspectos não estão ligados apenas ao professor enquanto profissional, mas perpassam também por suas histórias de vida, experiências pessoais, ao modo como significam e incorporam sua prática, não sendo possível separar o eu-professor do eu-pessoa (NÓVOA, 2013; TARDIF, 2008).

Segundo Moita (2013), a identidade é construída a partir das interações do âmbito pessoal e também profissional, com isso, não é possível separar vida e profissão, uma vez que a vida exerce papel importante na profissão e a profissão na vida,

estando à formação pessoal e profissional imbricadas, sendo a identidade resultado das diferentes interações que ocorrem ao longo da existência.

As participantes da pesquisa confirmaram essa questão apontando que não se pode separar quem somos do que fazemos. Assim, a diretora Letícia destacou que acaba ficando tudo junto e misturado, pois não é possível deixar as preferências de lado, considerando os processos interativos da docência.

Pesquisadora – Como vocês vêm esses saberes necessários para o trabalho na Educação Infantil e a identidade de vocês?

O grupo fica em silêncio.

Diretora Letícia – Acaba ficando tudo meio junto e misturado, né? A pessoa que é mais expansiva, ela vai tratar as crianças né... O exemplo da nossa colega que estava falando que fica brincando, cada um, se a pessoa é mais retraída, ela já vai também tratar a criança de uma maneira mais fria, mais quietinha, mais na dela. Então eu acho que a identidade de cada um acaba aflorando no trabalho, né? Se a pessoa gosta de conversar, ela vai trabalhar bastante isso, se ela gosta de música, ela vai... mesmo que ela não goste ela vai trabalhar, mas ela vai trabalhar com mais ênfase se ela gostar, entendeu? Então eu acho que fica tudo junto e misturado, porque não tem como você deixar suas preferências de lado. Você é um ser que está ali interagindo todos os dias com as mesmas crianças, então você não pode... você não é um robô programado, você vai acabar... E é muito interessante, porque a turma, ela acaba pegando o seu perfil, né? Então se a professora é mais brincalhona e depois ela sai da sala da brincalhona e vai para sala de uma professora mais séria, eles demoram muito para se adaptar, porque eles acabam pegando o perfil daquela profissional, né? É muito diferente, como aconteceu comigo, eram pessoas muito bravas, muito sérias e aí as crianças vieram para mim, então no começo ficavam feito múmias assim, né? E aí até você quebrar esse gelo, explicar que pode ser diferente, que dá para ser diferente, que é mais gostoso e tal, não sei o que... Então eu acho que acaba pegando o perfil da pessoa, acaba se misturando com o trabalho dela também.

O grupo todo fica em silêncio.

(Transcrição de Grupo Focal n. 6).

Nóvoa (2013, p. 16) elucida que a identidade é espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, de modo que cada um cria o seu jeito próprio de ser professor, sendo esse um processo que envolve “[...] mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores”.

Conforme evidenciado pelos resultados da pesquisa, entendemos que a maneira como cada um de nós é professora é totalmente dependente daquilo que somos como pessoa. Nossas maneiras de ser se cruzam com nossas formas de ensinar, ao mesmo tempo em que nossas formas de ensinar desvendam nossa maneira de ser, considerando que “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 2013, p. 17, grifo do autor).

CONSIDERAÇÕES

Com a presente pesquisa pudemos escutar de forma sensível profissionais da Educação Infantil e compreender algumas relações entre identidade e atuação profissional de educadoras que participam de um Projeto de Extensão Universitária, de formação permanente e em contexto.

Os resultados da pesquisa revelaram a relação entre saberes/ identidade/ atuação profissional, evidenciando que essas educadoras, por meio de suas identidades, criam seus estilos próprios de ser e estar na profissão. O estudo nos suscitou a melhor compreensão dessa relação, afirmando que a identidade de cada um impacta a atuação profissional, considerando o seu jeito de ser, preferências, gostos, experiências e saberes (TARDIF, 2008; NÓVOA, 2013; GOODSON, 2013).

Cada professor produz de forma íntima sua profissão, sendo a identidade um processo de construção. O professor pensa com sua história de vida e isso envolve emoções, afetividades, considerando que este é um sujeito existencial que ao realizar o seu trabalho, (re)constrói a si mesmo e a sua própria identidade (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Desse modo, salientamos a importância do professor conhecer a si próprio, seus gostos, preferências, preconceitos, etc. A partir de Nóvoa (2013) e Goodson (2013) e pensando na relação entre saberes, identidade e formação, considerando a indissociabilidade entre pessoa e trabalho, entendemos que a formação de professores deve possibilitar aos educadores conhecimentos sobre si, suas histórias de vida, trajetórias de formação, etc., por meio de processos de reflexão crítica, devendo se constituir enquanto um espaço de desvelamento e de (re)construção de identidades, considerando que o educador é professor e pessoa e que sua identidade impacta sua prática educativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos do Estudo de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista (Trad.) Porto: Porto, 2010. 336 p.
- DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação e Sociedade*, João Pessoa, v.10, n.2. p. 1-12, 2000.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humana*. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisas em Educação; 10).

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria de uma pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. 2ª. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GOMES, M. O. *Formação de professores na Educação Infantil*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos profissionais e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 63-78.

IZA, D. F. V. et al. Identidade Docente: As várias faces da constituição do professor. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos. v. 8, n. 2, p-273-292, 2014.

LOURENCETTI, G. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. M. R. (Orgs). *Aprendizagem profissional da docência*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 49-69.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MOITA, M. C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 110-140.

NASCIMENTO, L. P. do. *Elaboração de Projetos de Pesquisa*: monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2012.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (orgs.). *Processos Educativos em Práticas Sociais*: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

OLIVEIRA, R. M.; MIZUKAMI, M. G. N. “Na escola se aprende de tudo...”. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Aprendizagem profissional da docência*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 229- 255.

OLIVEIRA, Z. M. R. de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

ONGARI, B.; MOLINA, P. *A Educadora de creche: construindo suas identidades*. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*. Presidente Prudente, v. 3, n. p. 5-14, set. 1997.
- SILVA, M. R. P. da. Educação dialógica com os bebês: inspirações freirianas. *Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 19 , n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2016.
- SCOZ, B. J. L. *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org). *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 25- 44.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 13,p. 5-24, jan./abr. 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O *Trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch, 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*,Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 31/08/2017.

Aprovado em: 24/07/2018.

