

FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E COMPLEXIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL IDENTITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SPECIFICITIES AND COMPLEXITIES OF PEDAGOGICAL WORK

Paulo Roberto Friósi
paulofriosi1984@gmail.com

Resumo: A docência na Educação Infantil apresenta especificidades decorrentes das características das crianças pequenas, das relações estabelecidas nos contextos educativos e da articulação entre educação, cuidado, brincadeiras, interações e experiências culturais. Tais características conferem complexidade ao trabalho pedagógico e colocam em evidência a necessidade de discutir os processos de formação dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica. Este artigo tem como objetivo discutir as relações entre formação docente e construção da identidade profissional na Educação Infantil, considerando as especificidades e complexidades do trabalho pedagógico desenvolvido com bebês e crianças pequenas. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e reflexivo, fundamentado em produções que discutem formação docente, saberes profissionais, profissionalização, identidade e especificidade da Educação Infantil. Dialoga-se, especialmente, com Isabel de Oliveira e Silva, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Mônica Correia Baptista, Tizuko Morchida Kishimoto, Paulo Fochi, António Nóvoa, Maurice Tardif,

Selma Garrido Pimenta e Francisco Imbernón, além do documento Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender. Defende-se que a formação docente, compreendida para além da transmissão de conhecimentos e técnicas, constitui espaço de reflexão, produção e reelaboração de saberes e atribuição de sentidos à profissão. Nesse movimento, os processos formativos podem contribuir para a construção, reconstrução e fortalecimento da identidade profissional docente, sobretudo quando reconhecem a especificidade da Educação Infantil e articulam conhecimentos teóricos, experiências, práticas e reflexão coletiva.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação docente. Identidade profissional. Trabalho pedagógico. Formação continuada.

Abstract: Early Childhood Education teaching presents specificities arising from the characteristics of young children, the relationships established in educational contexts, and the articulation of education, care, play, interactions, and cultural experiences. These characteristics make pedagogical work complex and highlight the need to discuss the education processes of professionals working at this stage of Basic Education. This article aims to discuss the relationships between teacher education and the construction of professional identity in Early Childhood Education, considering the specificities and complexities of pedagogical work developed with babies and young children. It is a qualitative, bibliographic, and reflective study, grounded in productions addressing teacher education, professional knowledge, professionalization, identity, and the specificity of Early Childhood Education. It dialogues especially with Isabel de Oliveira e

Silva, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Mônica Correia Baptista, Tizuko Morchida Kishimoto, Paulo Fochi, António Nóvoa, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, and Francisco Imbernón, as well as the document *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*. The study argues that teacher education, understood beyond the transmission of knowledge and techniques, constitutes a space for reflection, production and re-elaboration of knowledge, and attribution of meaning to the profession. In this movement, formative processes can contribute to the construction, reconstruction, and strengthening of professional teacher identity, especially when they recognize the specificity of Early Childhood Education and articulate theoretical knowledge, experiences, practices, and collective reflection.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher education. Professional identity. Pedagogical work. Continuing education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um campo educativo marcado por especificidades que repercutem diretamente sobre o trabalho daqueles que nela atuam. A docência com bebês e crianças pequenas não pode ser compreendida como mera transposição de conhecimentos, métodos ou formas de organização próprias de outras etapas da escolarização. Trata-se de

uma atividade profissional que se constitui nas relações com crianças que possuem formas próprias de expressão, comunicação, interação e participação e que vivenciam processos de desenvolvimento e aprendizagem profundamente relacionados às experiências que lhes são possibilitadas.

Nesse contexto, pensar a docência na Educação Infantil implica perguntar o que significa ser professor nessa etapa e quais conhecimentos, saberes, experiências e condições são necessários para o exercício dessa profissão. O documento *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender* coloca essa questão no centro de suas reflexões ao discutir a especificidade da docência, as relações entre cuidar e educar, a centralidade das brincadeiras e das interações e as implicações dessas características para a formação dos professores. O material também propõe que os profissionais reflitam sobre o significado de ser professor de crianças

pequenas e sobre como as especificidades dessa docência são consideradas nos processos de formação e nas práticas profissionais.

Essa discussão conduz à compreensão de que a formação docente não pode ser reduzida à aquisição de técnicas ou à participação episódica em cursos. A formação envolve conhecimentos, experiências, relações profissionais, reflexão e produção de sentidos sobre o trabalho.

A identidade profissional docente também não pode ser compreendida como algo pronto ou definitivamente estabelecido. Ela se constrói e se reconstrói ao longo da trajetória profissional, nas relações estabelecidas com a formação, com o trabalho, com os pares, com as instituições e com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, Isabel de Oliveira e Silva constitui uma referência importante para pensar a formação e a construção de identidades dos profissionais da Educação

Infantil. Sua obra *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades* aborda justamente o processo de construção de identidades das educadoras de creches e sua relação com a dimensão institucional e profissional.

A relação entre formação e identidade também aparece diretamente na produção de Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006), que investigaram experiências formativas de educadores da Educação Infantil buscando compreender relações entre aprendizagem e identidade e entre teoria e prática.

Diante disso, este artigo parte da seguinte questão: se a docência na Educação Infantil apresenta especificidades e complexidades próprias, de que maneira os processos de formação podem contribuir para que os professores compreendam e atribuam sentido ao seu trabalho e, nesse movimento, construam, reconstruam e fortaleçam sua identidade profissional?

O objetivo é discutir as relações entre formação docente e construção da identidade profissional na Educação Infantil, considerando as especificidades e complexidades do trabalho pedagógico desenvolvido com bebês e crianças pequenas.

O estudo possui natureza qualitativa, caráter bibliográfico e reflexivo, articulando produções do campo da Educação Infantil e da formação de professores. O percurso argumentativo parte da especificidade da docência, discute a formação e os saberes profissionais e, posteriormente, analisa as relações entre formação, cotidiano pedagógico e identidade profissional.

Importa destacar que não se pretende estabelecer uma relação automática ou causal entre formação e identidade. A identidade profissional é produzida em processos mais amplos, nos quais também participam a trajetória, a experiência, as condições de trabalho, as relações profissionais e o reconhecimento

social. A formação é compreendida, portanto, como um dos espaços que podem contribuir para esse processo.

2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADE E COMPLEXIDADE

Compreender a docência na Educação Infantil exige reconhecer que o trabalho pedagógico realizado com bebês e crianças pequenas possui características próprias. Essas características estão relacionadas às concepções de criança, infância, aprendizagem, desenvolvimento, currículo e educação que orientam as práticas institucionais.

O documento *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender* dedica parte significativa de sua discussão à especificidade dessa docência, propondo justamente que se reflita sobre o que significa ser professor de crianças de zero a cinco anos e sobre os conhecimentos necessários ao exercício dessa função.

A criança pequena não ocupa uma posição passiva nas experiências educativas. Ela observa, explora, brinca, interage, comunica-se, formula hipóteses, experimenta possibilidades e produz significados. Consequentemente, o trabalho docente precisa considerar essas formas de participação e expressão.

O professor observa, escuta, interpreta, planeja, organiza espaços e materiais, propõe experiências, acompanha processos e reorienta suas ações diante das respostas das crianças. O planejamento, portanto, não se encerra na elaboração prévia de uma atividade. Ele se constitui também no encontro com as crianças e na interpretação daquilo que acontece no cotidiano.

Essa característica ajuda a compreender a complexidade da docência na Educação Infantil.

Cuidar e educar também não constituem dimensões isoladas. Alimentação, higiene, acolhimento, repouso, brincadeiras, exploração,

interação e experiências culturais integram o cotidiano das instituições e podem assumir dimensão educativa quando organizados de maneira intencional e fundamentada.

O Caderno destaca justamente a necessidade de refletir sobre os sentidos atribuídos ao cuidado e à educação e sobre a centralidade das brincadeiras e das interações no trabalho pedagógico. Também afirma que a atividade docente envolve planejamento, estudo, tomada de decisões e reflexão permanente.

A especificidade da docência, portanto, não significa apenas trabalhar com uma determinada faixa etária. Significa compreender que as formas de ensinar e organizar experiências precisam considerar as particularidades das crianças pequenas.

Kishimoto (2016), ao analisar cursos de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil, problematiza a falta de especificidade presente em formações que articulam diferentes perfis

profissionais, como professores da Educação Infantil, professores dos anos iniciais e pedagogos. Seu estudo destaca a necessidade de considerar a especificidade da preparação profissional para essa etapa.

Baptista e Barreto também discutem a formação de docentes da e para a Educação Infantil, colocando em questão o lugar dessa etapa nos processos de formação profissional. Essa perspectiva contribui para compreender que não basta pensar a formação docente de maneira genérica; é necessário considerar os conhecimentos próprios do trabalho com crianças pequenas.

A discussão aproxima-se das contribuições de Isabel de Oliveira e Silva, especialmente no que se refere ao reconhecimento do trabalho desenvolvido na Educação Infantil como atividade profissional. A construção de uma identidade profissional está relacionada também à possibilidade de reconhecer o próprio trabalho como portador de

conhecimentos, responsabilidades e especificidades.

Dessa maneira, reconhecer a complexidade da docência na Educação Infantil implica reconhecer também a necessidade de uma formação que possibilite aos profissionais compreender essa complexidade.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: CONHECIMENTOS, SABERES E EXPERIÊNCIAS

A formação docente pode assumir diferentes perspectivas. Quando compreendida exclusivamente como transmissão de conteúdos ou técnicas, tende a estabelecer uma relação vertical entre quem detém o conhecimento e quem deve recebê-lo. Uma concepção de desenvolvimento profissional, entretanto, compreende a formação como processo de construção, reconstrução e reelaboração de conhecimentos e saberes.

Tardif (2000) contribui para essa discussão ao analisar os saberes profissionais dos professores e suas

relações com os conhecimentos universitários. O autor chama atenção para a diversidade dos saberes mobilizados pelos professores e para a necessidade de compreender a relação entre esses saberes e a formação profissional.

O professor, diante de uma situação concreta, não mobiliza apenas conhecimentos teóricos previamente adquiridos. Ele também mobiliza conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória e de sua experiência profissional.

Isso não significa transformar a experiência em fonte suficiente de conhecimento. Ao contrário, significa reconhecer a importância de colocá-la em diálogo com conhecimentos teóricos que possibilitem sua análise e problematização.

Nóvoa (2022) reforça essa perspectiva ao discutir a formação profissional docente e a complexidade da profissão. O autor chama atenção para

dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas presentes no trabalho docente e para a necessidade de espaços de reflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas da profissão.

A formação, nesse sentido, não deve simplesmente preparar o professor para executar determinadas ações. Deve possibilitar que ele compreenda situações, formule perguntas, analise decisões e construa novas possibilidades de intervenção.

Pimenta também aproxima formação, saberes e identidade profissional. A discussão sobre os saberes da docência permite compreender que tornar-se professor envolve mais do que adquirir conhecimentos: envolve construir uma relação profissional com esses conhecimentos e com o próprio trabalho.

Imbernón (2011), ao tratar da formação docente e profissional, contribui para pensar a formação continuada como processo de desenvolvimento profissional

relacionado aos contextos concretos de trabalho.

Essa perspectiva é particularmente significativa para a Educação Infantil. As situações vivenciadas cotidianamente são complexas e frequentemente imprevisíveis. As respostas das crianças modificam-se, os interesses emergem durante as experiências e as interações produzem acontecimentos que exigem novas decisões.

Por isso, o professor precisa desenvolver não apenas um repertório de estratégias, mas a capacidade de interpretar situações e fundamentar suas escolhas.

O Caderno também aponta nessa direção ao compreender o trabalho docente como atividade que requer constante reflexão, estudo, planejamento e interação com outros profissionais.

A formação, portanto, precisa possibilitar que o professor compreenda o que faz, por que faz e quais conhecimentos sustentam suas decisões.

4 FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Se a docência na Educação Infantil possui especificidades, os processos formativos precisam reconhecê-las.

Formar um professor para essa etapa significa possibilitar a apropriação de conhecimentos relacionados à infância, desenvolvimento, aprendizagem, currículo, brincadeira, interação, linguagens, documentação, organização dos espaços, relações com as famílias e diferentes formas de expressão das crianças.

Não se trata, contudo, apenas de acrescentar conteúdos específicos a uma formação geral. Trata-se de discutir a própria concepção de professor e de docência que sustenta os processos formativos.

Baptista e Barreto contribuem para essa discussão ao colocarem em evidência a necessidade de pensar a formação de professores da e para a Educação Infantil. Kishimoto, por sua vez, evidencia a

problemática de uma formação que não assegure suficientemente a especificidade do trabalho com crianças pequenas.

Isabel de Oliveira e Silva permite acrescentar outra dimensão: a formação participa também dos processos de construção de identidades profissionais.

Essa contribuição é particularmente importante porque desloca a discussão da pergunta “o que o professor precisa saber?” para uma questão mais ampla: como os processos formativos contribuem para que o professor se reconheça como profissional da Educação Infantil?

A formação, nessa perspectiva, possui uma dimensão profissionalizadora.

Ao estudar as especificidades da infância, analisar situações pedagógicas, discutir concepções de criança, compartilhar experiências e problematizar práticas, o professor pode ampliar sua compreensão sobre o próprio trabalho.

Isso pode favorecer a construção de referências profissionais que permitam

reconhecer determinadas ações cotidianas como ações pedagógicas intencionais.

Assim, a formação contribui não apenas para o saber profissional, mas também para a construção de sentidos sobre a profissão.

5 FORMAÇÃO EM CONTEXTO E REFLEXÃO SOBRE O COTIDIANO

Uma formação que reconhece a especificidade da Educação Infantil precisa estabelecer relações com o cotidiano das instituições.

O cotidiano não deve ser compreendido apenas como lugar de aplicação de conhecimentos produzidos externamente. Ele pode constituir espaço de investigação, problematização e produção de conhecimentos profissionais.

Nesse sentido, as contribuições de Paulo Fochi são particularmente significativas. Fochi, Piva e Focesi (2017) discutem a documentação pedagógica como mote para a formação de professores, tomando situações do

cotidiano de uma escola de Educação Infantil como objeto de reflexão.

A documentação pedagógica, nessa perspectiva, não é compreendida apenas como registro burocrático. Ela pode possibilitar que professores retornem às experiências vividas, observem novamente as ações das crianças, formulem hipóteses e discutam suas próprias decisões.

Esse movimento aproxima formação e prática.

Ao analisar uma situação concreta, o professor pode questionar aquilo que inicialmente parecia natural ou evidente.

Pode perguntar: O que aconteceu? Como as crianças participaram? Que conhecimentos estavam mobilizados? Por que determinada decisão foi tomada? Que outras possibilidades poderiam ser consideradas?

Essas perguntas transformam o cotidiano em objeto de reflexão.

A formação em contexto, dessa maneira, pode favorecer uma postura investigativa diante da prática.

O professor passa a reconhecer que o cotidiano não é apenas o lugar onde aplica conhecimentos produzidos por outros, mas também espaço no qual produz perguntas e constrói saberes profissionais.

Esse reconhecimento possui implicações para a identidade.

Quando o professor percebe que observa, interpreta, documenta, analisa e toma decisões fundamentadas, passa a reconhecer a dimensão profissional de seu trabalho.

A formação, então, deixa de acontecer paralelamente à prática e passa a acontecer a partir da prática e sobre a prática.

Essa perspectiva encontra aproximação com o próprio Caderno, que compreende a atividade docente como trabalho que requer planejamento, estudo, decisões e reflexão permanente.

6 FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A discussão sobre identidade profissional constitui um dos eixos centrais deste artigo.

A identidade docente não pode ser entendida como característica fixa que o professor possui desde sua formação inicial. Ela se constrói e se reconstrói ao longo da trajetória profissional.

Nesse sentido, a contribuição de Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006) é particularmente importante. O estudo analisou relatos de educadores da Educação Infantil buscando compreender as relações entre aprendizagem e identidade e entre teoria e prática e como essas relações eram afetadas pelas experiências formativas.

O estudo evidencia a pertinência de pensar a formação como experiência que pode produzir deslocamentos nos modos como os sujeitos compreendem sua trajetória e seu trabalho.

A formação não determina automaticamente a identidade profissional. Entretanto, pode possibilitar que o professor reelabore sentidos sobre aquilo que faz.

Esse processo pode ser observado, por exemplo, quando uma prática inicialmente compreendida como mera rotina passa a ser reconhecida como ação pedagógica.

O momento de alimentação pode ser compreendido também como experiência educativa.

A brincadeira pode ser analisada como experiência fundamental para as crianças.

A observação pode ser reconhecida como instrumento de conhecimento.

A documentação pode ser compreendida como recurso para investigação.

Esses deslocamentos não significam simplesmente acumulação de informações. Eles modificam a maneira

pela qual o professor interpreta seu próprio trabalho.

É nesse sentido que formação e identidade se aproximam.

Isabel de Oliveira e Silva contribui para essa compreensão ao relacionar formação e construção de identidades dos profissionais da Educação Infantil. Sua obra evidencia a imbricação entre identidade profissional e institucional, permitindo compreender que o modo como o professor se reconhece profissionalmente também está relacionado ao lugar que ocupa e ao reconhecimento atribuído ao seu trabalho.

A identidade profissional, portanto, possui uma dimensão individual, mas também coletiva e institucional.

O professor constrói sua identidade nas relações com seus pares, com a equipe pedagógica, com a gestão, com as crianças, com as famílias e com as concepções que circulam socialmente sobre a profissão.

Nóvoa também contribui para essa compreensão ao enfatizar as dimensões

pessoais, profissionais e coletivas da formação docente.

Nesse sentido, fortalecer a identidade profissional não significa construir uma identidade única ou homogênea.

Significa possibilitar que diferentes sujeitos, a partir de suas trajetórias, reconheçam-se como profissionais da Educação Infantil e compreendam os conhecimentos, responsabilidades e especificidades que constituem esse trabalho.

7 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação continuada constitui importante espaço de desenvolvimento profissional porque permite que o professor continue estudando, refletindo e reelaborando seus conhecimentos ao longo da carreira.

Entretanto, é necessário diferenciar formação continuada de simples oferta de cursos.

Uma formação organizada exclusivamente pela transmissão de informações pode não produzir relação suficiente com as questões concretas vivenciadas pelos professores.

Por outro lado, uma formação que considere somente a experiência, sem diálogo com conhecimentos teóricos, pode limitar a possibilidade de problematizar aquilo que acontece.

O desafio consiste em estabelecer relações entre teoria, prática, experiência e reflexão.

Imbernón (2011) permite compreender a formação continuada como processo relacionado ao desenvolvimento profissional e aos contextos em que os professores trabalham.

Na Educação Infantil, isso significa reconhecer que diferentes instituições e diferentes grupos profissionais podem apresentar necessidades formativas distintas.

A formação precisa, portanto, considerar o contexto, as questões emergentes do cotidiano e os conhecimentos que os profissionais já possuem.

Fochi contribui para essa perspectiva ao demonstrar possibilidades de formação articuladas à documentação pedagógica e às situações concretas do trabalho.

Baptista, Kishimoto e Oliveira contribuem para afirmar a necessidade de reconhecer a especificidade da Educação Infantil nos processos formativos.

Isabel de Oliveira e Silva acrescenta a dimensão da identidade profissional.

A partir dessas contribuições, a formação continuada pode ser compreendida como espaço que possibilita:

- ampliar conhecimentos específicos sobre a Educação Infantil;
- analisar e reelaborar saberes profissionais;
- refletir sobre situações concretas do

cotidiano;

- compartilhar experiências com outros profissionais;
- construir referências coletivas para o trabalho;
- reconhecer a especificidade da docência;
- produzir novos sentidos sobre a profissão;
- fortalecer o pertencimento profissional.

Essas dimensões estão articuladas.

Quando um professor estuda uma determinada concepção de criança e posteriormente retorna ao cotidiano para analisar suas práticas, pode modificar sua maneira de interpretar determinadas situações.

Quando compartilha essa análise com seus pares, pode construir novas compreensões.

Quando essas compreensões orientam novas decisões pedagógicas, novos saberes podem ser produzidos.

E quando o professor reconhece esses saberes como parte de sua profissão,

sua relação com o próprio trabalho pode ser ressignificada.

É nesse movimento que a formação pode contribuir para a construção, reconstrução e fortalecimento da identidade profissional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou discutir as relações entre formação docente e identidade profissional na Educação Infantil, tomando como eixo a especificidade e a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido com bebês e crianças pequenas.

A discussão permitiu reconhecer que a docência nessa etapa possui características próprias. Cuidar e educar, brincar, interagir, observar, escutar, planejar, documentar e organizar experiências constituem dimensões articuladas do trabalho pedagógico.

Essa complexidade exige conhecimentos específicos e processos permanentes de reflexão.

Nesse contexto, a formação docente não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos ou técnicas. Ela precisa constituir espaço de estudo, diálogo, investigação, reflexão e produção de conhecimentos profissionais.

Tardif contribui para compreender a pluralidade dos saberes mobilizados pelos professores. Nóvoa possibilita pensar a formação como formação profissional, articulando dimensões pessoais, profissionais e coletivas. Pimenta aproxima formação, saberes e identidade. Imbernón permite compreender a formação continuada como processo de desenvolvimento profissional relacionado aos contextos concretos de trabalho.

No campo específico da Educação Infantil, Baptista, Kishimoto, Oliveira e Fochi contribuem para evidenciar a necessidade de processos formativos que reconheçam as particularidades dessa etapa e estabeleçam relações entre conhecimentos, práticas e experiências.

Entre essas contribuições, Isabel de Oliveira e Silva assume papel especialmente relevante para a discussão desenvolvida, por possibilitar a aproximação entre formação, profissionalização e construção de identidades dos profissionais da Educação Infantil.

A identidade profissional docente, nessa perspectiva, não constitui algo pronto. Ela é construída e reconstruída ao longo da trajetória, nas experiências formativas, nas relações de trabalho, nas práticas pedagógicas, nas condições concretas de exercício profissional e nos processos de reconhecimento.

Por isso, não se pode afirmar que a formação, isoladamente, produza ou determine uma identidade profissional.

Pode-se afirmar, entretanto, que processos formativos podem criar condições para que professores ampliem conhecimentos, reelaborem saberes, problematizem práticas e atribuam novos sentidos ao trabalho que realizam.

Essa possibilidade torna-se particularmente importante na Educação Infantil, considerando a necessidade de reconhecimento permanente da especificidade dessa docência.

Fortalecer a identidade profissional significa também fortalecer o reconhecimento de que trabalhar com bebês e crianças pequenas constitui uma atividade profissional complexa, que exige conhecimentos, intencionalidade, planejamento, estudo, reflexão e compromisso.

A formação pode contribuir para esse processo quando possibilita que os professores compreendam não apenas o que fazem, mas também por que fazem, que conhecimentos mobilizam e o que significa ser professor na Educação Infantil.

Nesse sentido, formação e identidade não são dimensões separadas.

A formação pode participar da construção de modos de compreender a

profissão, de interpretar o cotidiano e de reconhecer-se como profissional.

A identidade, por sua vez, influencia a maneira como o professor se relaciona com sua formação, com seus conhecimentos e com o próprio trabalho.

É nesse movimento dinâmico que se constrói a profissionalidade docente.

Assim, mais do que perguntar apenas quais conhecimentos precisam ser ensinados aos professores, é necessário perguntar que condições formativas são capazes de favorecer o estudo, a reflexão, o diálogo, a investigação e a produção de sentidos sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Essa questão desloca a formação de uma perspectiva centrada na atualização técnica para uma perspectiva de desenvolvimento profissional.

E, nesse movimento, pode contribuir para que professoras e professores reconheçam a complexidade da docência que exercem, atribuam sentido ao trabalho que realizam e construam,



reconstruam e fortaleçam sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, Angela Maria Rabelo. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador, v. 8, n. 2, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender. Brasília, DF: MEC/SEB/DEP, 2016. 128 p. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 2).

FOCHI, Paulo Sergio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 165-177, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 181-193, 2016.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; SILVA, Ana Paula Soares da; CARDOSO, Fernanda Moreno; AUGUSTO, Silvana de Oliveira. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de*

Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, 2006. DOI: 10.1590/S0100-15742006000300003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. 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, 2000.