

## AS TENSÕES COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Tarciana dos Santos Pinheiro*  
Universidade Federal de São Carlos

*Jéssica Francine Ferreira da Silva*  
Universidade Federal de São Carlos

*Aline Massako Murakami Tiba*  
Universidade Federal de São Carlos

*Ana Paula Gestoso de Souza*  
Universidade Federal de São Carlos

**Resumo:** Inquiriu-se, neste estudo, identificar as tensões no processo de construção da identidade profissional de uma professora iniciante da Educação Infantil, evidenciadas ao longo de sua participação em um programa de mentoria. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, parte do pressuposto de que as tensões são inerentes à construção da identidade docente e, identificá-las, pode oferecer pistas sobre como influenciaram esse processo constitutivo. Utilizou-se, para a coleta de dados, as narrativas provenientes de um episódio de acompanhamento à iniciante. De acordo com os resultados, as tensões da professora iniciante se relacionam a aspectos oriundos das condições de trabalho; das estratégias de ensino; das concepções sobre a Educação Infantil e especificidades desta etapa de ensino. Neste sentido, as tensões vivenciadas pela principiante estão intimamente conectadas com a constituição de sua identidade profissional, influenciando, principalmente, a sua prática enquanto professora da Educação Infantil e as aprendizagens, os conhecimentos, as concepções, crenças, dentre outros, que (re)constrói acerca desta. Por este aspecto, observamos que a sua identidade foi/vem sendo constituída de maneira situada, abrangendo contextos, especificidades de ensino e relações formativas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da docência. Desenvolvimento profissional docente. Programa de mentoria.

### Introdução

Estudos vêm acentuando a importância de se investigar os processos que influenciam a formação e o desenvolvimento profissional docente, principalmente, os aspectos que estão ligados à constituição da identidade do professor (MARCELO, 2009; ALFONSI; PLACCO, 2013). Tais aspectos são elementos construídos ao longo da formação docente, como

concepções e valores que podem influenciar diretamente na formação da identidade profissional e, conseqüentemente, no trabalho docente.

Nesta investigação, compreendemos a construção da identidade docente como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais que corroboram na elaboração de discursos sobre práticas e concepções pedagógicas. Desse modo, visualizamos o professor não como um mero técnico em questões de ensino, mas uma pessoa que se envolve nas mudanças, a fim de construir transformações significativas para a sua identidade.

Partimos do pressuposto de que a identidade docente é uma construção e, deste modo, não é algo que se possui, mas, sim, produzida constantemente nas relações sociais e nas representações simbólicas. Reconhecemos, também, que esta é uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto individual como coletivamente, num processo contínuo (MARCELO, 2009).

Neste sentido, entendemos que o processo, no qual ocorre a constituição identitária do professor, está imerso em conflitos e tensões (NÓVOA, 1992), estas caracterizadas pela oposição de ações, sentimentos, proposições, resultando em dilemas, divergências, dúvidas e desacordos individuais e grupais experienciados, especialmente, no começo da carreira profissional (OLSEN, 2010).

Considerando essas premissas, este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla que analisou os elementos constituintes da identidade docente de professoras iniciantes participantes de um programa de mentoria. O referido programa foi desenvolvido entre 2017 e 2020, com o objetivo de propiciar assistência e suporte a professores iniciantes por meio do acompanhamento de professores experientes - denominados mentores. Para que pudessem atuar como mentores, os professores experientes passavam por um processo de formação inicial específica à função de mentor. A formação dos mentores também ocorria de maneira contínua, em concomitância com a própria atuação no programa. A parceria estabelecida entre as díades (mentor-professor iniciante) ocorria por meio de diversos e variados exercícios reflexivos, mediante recursos de comunicação e informação virtuais.

Neste estudo, objetivamos identificar as tensões no processo constitutivo da identidade profissional de uma professora iniciante da Educação Infantil, evidenciadas ao longo de sua participação na mentoria. Para tanto, selecionamos narrativas elaboradas pela principiante, provenientes de um episódio de acompanhamento à iniciante, e analisamos as tensões identificadas.

## Aportes teóricos

O início da docência, ou fase de indução, é o momento inicial de uma trajetória profissional que será embebida por reconstruções, reflexões e transformações, e pode abarcar até os primeiros cinco anos de atuação na carreira (TANCREDI, 2009).

O ciclo de vida dos professores, apontado por Huberman (2000), no sentido da trajetória na carreira profissional dos mesmos, apresenta fases que delineiam desde a entrada do professor iniciante no ambiente de trabalho até seu ponto de chegada na jornada profissional.

No decorrer dessas fases, os professores se desenvolvem profissionalmente - considerando a atuação profissional um processo contínuo de aprendizagens, construção e aquisição de conhecimentos -, buscam por formação contínua e, por conseguinte, ocorrem mudanças recorrentes na construção e constituição de suas identidades profissionais.

Essa construção e constituição identitária está intimamente relacionada às crenças que os professores apresentam sobre si mesmos, diante de suas percepções acerca de suas responsabilidades, imbricadas na profissão. Tais autopercepções são denominadas por Costa (1996) como autoconceito profissional, definido pela “percepção que o indivíduo tem de si em relação ao trabalho (tarefas) que executa” (*apud* SOUZA; PUENTE-PALACIOS, 2011, p. 318).

As percepções profissionais, no início de carreira, voltam-se, essencialmente, para a realização de atividades acerca da “socialização na instituição escolar e no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula, como o controle da disciplina dos alunos, do que propriamente o processo de ensino e aprendizagem” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 83).

André (2012) complementa que, além de ter que aprender a ensinar, o professor enfrenta desafios relacionados às questões burocráticas do sistema de ensino e das escolas; à motivação dos alunos; ao atendimento dos pais, dentre outros, que implicam uma atenção significativa do profissional docente, como também das instituições de ensino básico e superior na assistência à uma formação colaborativa acerca da profissionalização docente.

No cenário da Educação Infantil, sabe-se que ocorreram diversas transformações ao longo da história, preterivelmente, no que se refere ao caráter assistencialista (KRAMER, 1987). Todavia, esta concepção marcou fortemente, por muito tempo, a constituição dessa esfera de ensino, impactando, conseqüentemente, a construção da identidade profissional dos docentes que nela atuam.

Com relação ao caráter assistencialista, sob o qual a Educação Infantil foi constituída, o atendimento/a educação para crianças de 0 a 06 anos surgiu no Brasil apenas no século XIX (KUHLMANN JR., 2001). Com a urbanização e o crescimento das cidades, surgiram iniciativas isoladas, como as entidades de amparo, para combater as altas taxas de mortalidade infantil. Do mesmo modo, as creches foram criadas como espaços para se guardar as crianças, possuindo um caráter puramente assistencialista (KRAMER, 1987).

Junto às creches, também se difundiram no Brasil as escolas maternais e os jardins de infância. Enquanto as creches e escolas maternais possuíam aspectos assistenciais e eram voltadas para as crianças pobres, os jardins de infância tinham características educativas e voltavam-se para as crianças ricas (ROSEMBERG, 2003).

No século XX, em meio aos diversos debates acerca do cuidado, preservação e preparação da infância, ocorreram reivindicações por parte de mulheres trabalhadoras, operárias, que lutavam por locais para deixar seus filhos no horário de trabalho.

Após inúmeros movimentos sociais, e com a promulgação da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), foi estabelecido, na Lei 8.069/1990 que passou a instituir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 53, o direito à Educação Infantil para crianças de zero a seis anos mediante a garantia do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1990).

Nesta perspectiva, surgem novas demandas profissionais, legislações específicas, bem como novas práticas profissionais que pretendiam atender as crianças nas creches e pré-escolas, garantindo o seu desenvolvimento pleno. Dito de outro modo, o cuidar e o educar começam a ter um papel de destaque no cenário da Educação Infantil (KUHLMANN JR., 2000, dentre outros). Deste modo, a docência, nessa etapa, passa a ser caracterizada por alguns aspectos similares e outros diferenciadores das demais etapas educacionais, ou seja, as dimensões do educar, cuidar e brincar são próprias da função do professor de crianças pequenas e podem ser consideradas ações que assinalam uma especificidade do trabalho na Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005).

Em face do exposto, lançamos luz às especificidades do professor que atua com crianças pequenas, com o intuito de pensarmos tanto a construção de sua identidade profissional, como também o trajeto que o docente percorre na formação inicial, com a internalização de saberes, compreensões a respeito do cuidar/educar/brincar na Educação Infantil e a transição ao processo de alfabetização. Estes aspectos mencionados estão diretamente atrelados à identidade

profissional, que vai sendo construída na prática pedagógica e que, de fato, exige conhecimentos específicos e saberes necessários para atuar nessa fase (OSTETTO, 2008).

Na Educação Infantil, parece fundamental considerar que as crianças possuem um “jeito próprio” de produzirem as suas infâncias dentro do seu contexto social. Vale ressaltar que todas têm direito à educação em contextos que respeitem e valorizem as suas singularidades, pois os aspectos socioculturais que permeiam a vida das crianças na relação com o mundo físico e social são fundamentais na elaboração de sentidos e, por conseguinte, na construção da identidade de professores que atuam nessa área (KRAMER, 2002).

Salientamos a responsabilidade que as instituições de Educação Infantil possuem, no sentido de garantir as condições fundamentais para o desenvolvimento das crianças, como brincar, aprender, ser valorizada e, sobretudo, reconhecida como sujeito social e histórico. Além do que, cabe a essas instituições repensarem a formação profissional do corpo docente que atua com crianças em sua idade mais tenra.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), além de assegurar à Educação Infantil a disposição de primeira etapa da Educação Básica, preconiza que os profissionais devam ter formação em nível superior, admitida como formação mínima a de nível médio na modalidade Normal para atuarem nessa etapa. Desse modo, observa-se a necessária luta pela formação adequada aos profissionais, por este ser um dos fatores que colaboram com a justiça social no que se refere ao atendimento das crianças de diferentes classes sociais (OLIVEIRA, 2002).

Cabe pontuar a necessidade de compreender a criança como produtora de cultura, que se expressa, seja nos pensamentos, nos jogos, nas brincadeiras e até mesmo nos desenhos (CORSARO, 1997). Por esta visão, se faz imprescindível a valorização dessas produções, como forma de oportunizar a troca e o compartilhamento de vivências.

Entretanto, os pressupostos nos quais nos respaldamos, a fim de situarmos a Educação Infantil, muitas vezes, não são ressignificados na prática pedagógica atual. Isto, de certo modo, acaba por refletir nas concepções docentes o viés assistencialista e, por vezes, escolarizado desse nível de ensino.

Esse debate se faz pertinente visto que, para um professor iniciante, em virtude das demandas requeridas nos determinados contextos de atuação, sua base de conhecimentos necessita constantemente de planejamento e organização das informações e dos dados sobre os conhecimentos específicos e pedagógicos inerentes à etapa/esfera de ensino na qual está

inserido; mas que serão amplamente consolidados no acúmulo de experiências e em sua prática, como também ao longo de processos formativos contínuos.

A docência exige, portanto, constante atualização de conhecimentos e didáticas, metodologias e ferramentas pedagógicas que possam auxiliar na atuação profissional. Nesse sentido, a continuidade da aprendizagem sobre ser professor se encaminha para uma formação continuada, sobretudo após sua inserção profissional na instituição de ensino. Aos professores iniciantes, essa formação torna-se ainda mais necessária, devido às diversas exigências da profissão para se atender demandas variadas.

Como forma de auxiliar o período de inserção e prover atendimento que vise a autonomia profissional (MIZUKAMI; REALI, 2019) do professor iniciante, o programa de mentoria, ambiente de investigação deste trabalho, foi um espaço interveniente de formação continuada que articulou a inter-relação entre professores com maior experiência na carreira docente e professores iniciantes na profissão. Sob condições colaborativas, respaldou-se no desenvolvimento profissional dos participantes, usufruindo-se de atividades centradas em práticas reflexivas, conversas profissionais e diálogos contínuos, via ferramentas de comunicação e informação virtuais, dando destaque para o apoio profissional dos professores experientes - estes denominados de mentores -, que se volviam sensivelmente para ações que pudessem orientar/encaminhar os iniciantes em seu exercício profissional de forma emancipatória.

Apesar do estabelecimento de um espaço formativo colaborativo que se propunha a auxiliar os professores no andamento de seu exercício profissional, os docentes não se abstiveram de condições contextuais que estiveram presentes no cotidiano do ambiente de trabalho, como, por exemplo, as tensões.

As tensões costumam ser geradas, no cotidiano da vida do professor, especialmente do iniciante, a partir de condições estressantes, desafiadoras e preocupantes que podem causar grande esgotamento físico e mental. Ao mesmo tempo, parecem oportunizar aprendizagens significativas, por poderem permitir a ressignificação das aprendizagens e das práticas de ensino, inclusive a desconstrução de certas crenças e valores atribuídos estruturalmente na etapa de ensino em que se exerce a profissão (OLSEN, 2010).

Olsen (2010) alimenta nossa discussão ao articular as tensões vividas e experienciadas com o bem-estar docente e, conseqüentemente, à constituição da identidade e seu desenvolvimento profissional. As tensões, assim como outros fatores que delineiam o trabalho

docente, apresentam dois gumes distintos (condições estressantes e oportunidade de aprendizagens). Não é interessante que elas paralitem o professor, por isso, se faz imprescindível abarcar situações consideradas “geradoras de mal-estar”, de modo que possam promover aprendizagens importantes sobre como lidar futuramente com elas; no sentido de obter confiança, segurança e autonomia para continuar a exercer seu trabalho, assim como a sensação de pertencimento e reconhecimento em sua área de atuação.

Assim, considerando tanto momentos de tensão quanto aqueles mais confortáveis ao professor, percebemos a continuidade da construção identitária docente, atendendo à premissa de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e dinâmico, que envolve os altos e baixos do crescimento e amadurecimento do docente. Convém-nos destacar que o desenvolvimento profissional docente é um livro aberto a ser escrito por várias mãos e tintas que podem auxiliar a reescrever sua história/trajetória de vida, tanto profissional quanto pessoal. São escritas formativas propícias que podem apontar potentes incentivos de transformação nas práticas de ensino e aprendizagem.

### **Metodologia e procedimentos metodológicos**

Este trabalho qualitativo se pautou em uma análise descritivo-interpretativa dos dados, a fim de oferecer maior atenção aos significados que a iniciante atribui aos seus registros e reflexões, bem como às interpretações das investigadoras acerca dos sentidos e sujeitos (SANTOS, 2009). Como ferramenta de coleta, utilizamos as narrativas elaboradas pela principiante, provenientes de um episódio de acompanhamento à iniciante, no ano de 2018. As atividades realizadas, ao longo do acompanhamento, foram propostas pela mentora que a acompanhava, com base nas demandas e necessidades que a iniciante apresentava sobre seu contexto de trabalho e formação. A interação entre principiante e mentora ocorreu, majoritariamente, de forma *online* e as narrativas foram produzidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

A escolha das narrativas, como instrumento de pesquisa, se dá pela importância atribuída a essa ferramenta, isto é, o ato de escrever demanda a quem escreve lembrar vivências e experiências consideradas relevantes e significativas para sua trajetória. Além disso, permite, a quem lê, analisar as histórias por meio das vozes dos próprios sujeitos (SOUZA, 2014).

No processo de análise, destacamos elementos geradores de tensões, visando entender como influenciaram na construção da identidade profissional. Nos registros da iniciante, foi possível identificar elementos oriundos das condições de trabalho; das estratégias de ensino; das concepções sobre a Educação Infantil e especificidades desta esfera de ensino.

Para a apresentação dos dados utilizamos nome fictício para nos referir à professora.

### **Apresentação e discussão dos dados**

Contextualizando os dados apresentados, reiteramos que estes são oriundos de narrativas elaboradas por uma professora iniciante, a qual foi nomeada Diana. A docente é formada em Pedagogia e, no período de coleta de dados, contava com dois anos de experiência profissional na Educação Infantil. Buscou o programa de mentoria para minimizar suas dificuldades e inseguranças na carreira. Ao iniciar no programa, atuava como professora de uma turma com crianças de 03 e 04 anos, em uma escola municipal. Trabalhava no período vespertino e as crianças de sua turma ficavam em período integral na escola, acompanhadas por uma professora experiente, durante a manhã. Apesar de ser concursada na rede de ensino municipal, Diana, no período de estágio probatório, não tinha sede em nenhuma escola. Assim, ficava à disposição na Secretaria Municipal de Educação para atuar em eventuais licenças de outros docentes.

Em seus primeiros registros na mentoria, Diana revelou algumas atitudes relacionadas à sua prática com crianças pequenas, além de expor situações de sua rotina com as quais tinha dificuldade em lidar, como momentos em que as crianças entravam em conflitos por brinquedos e/ou questões relacionadas à socialização. A professora demonstra ter vivenciado alguns desafios, por ter tido dificuldades em administrar o tempo para atender essas demandas.

Diante do exposto, os relatos da professora sinalizam tensões causadas pela “correria do dia”, em que não conseguia conversar e permitir que as crianças se expressassem. Também apresentou que, por vezes, acabava ficando brava e dizendo algo genérico sem ter compreendido realmente a situação, apenas resolvendo o problema do instante para poder continuar o que estavam fazendo, “não promovendo reflexão e amadurecimento das crianças” (Diana, tarefa leitura e produção textual – A autonomia na Educação Infantil, 2018).

Assim, percebe-se que Diana proporcionou poucos espaços para reflexão das/com as crianças, sem compreender os motivos das discussões, reprimindo a situação rapidamente para

dar prosseguimento às atividades do dia. Nota-se que a preocupação primordial da docente é com o cumprimento de suas funções. Este fator parece ser marcante nos primeiros anos da docência, quando o professor concentra suas atribuições em atividades burocráticas, socializações na ambiência escolar e ao cumprimento das demandas do dia a dia, deixando para segundo plano os processos de ensino e aprendizagem (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Em um momento de estudos teóricos, proposto pela mentora, a professora iniciante realizou a leitura de Vivaldi (2015), em que a autora discute o estímulo à investigação. De acordo com a mesma, as crianças e os adolescentes perdem o interesse pelo conhecimento escolar devido ao modo como a escola lida com a curiosidade dos alunos desde a Educação Infantil. Neste sentido, os profissionais da educação devem atrair o interesse das crianças e permitir que elas digam o que gostariam de aprender, contribuindo com o processo de definição dos temas e das atividades. Além disso, devem fazer perguntas mais abertas aos pequenos, oferecendo-lhes oportunidades de se expressarem mais.

Cabe salientar, que diante das dificuldades apontadas pela professora iniciante com relação a desenvolver a autonomia da turma, a mentora sugeriu a realização da leitura do texto “Como desenvolver a autonomia das crianças na Educação Infantil?”. Este aborda noções sobre como trabalhar a autonomia com crianças pequenas. Após a leitura, foi direcionada uma discussão sobre os principais pontos que chamaram a atenção da principiante. Para auxiliar a reflexão, a mentora propôs o seguinte roteiro: Observe as propostas sugeridas no texto; Destaque os pontos que chamaram sua atenção; Há alguma semelhança entre as propostas do texto e o seu trabalho? Na sua rotina, quais os momentos em que você pode trabalhar a autonomia? A partir desse roteiro, a mentora solicitou a elaboração de um texto síntese reflexivo sobre a leitura realizada e os questionamentos levantados acima.

Diante do estudo realizado, Diana se envolveu em um processo de reflexão da teoria sobre a prática:

Refletindo sobre isso, percebo que coloco bem pouco em prática esse ponto. Tento identificar as áreas de interesse e curiosidade das crianças, mas uso muito mais o planejamento bimestral e a lista de conteúdos a serem trabalhados do que minhas observações das crianças para planejar a semana. Além disso, percebo que tenho até certo medo de perguntas mais abertas. Penso que as crianças não conseguirão responder, deixando-me frustrada, e, se responderem, talvez eu tenha dificuldade de continuar a discussão ou responder questionamentos mais avançados (Diana, tarefa leitura e produção textual – A autonomia na Educação Infantil. 2018).

Apesar de Diana tentar identificar as áreas de interesse e curiosidade das crianças, seu trabalho pedagógico costumava se pautar em uma lista de conteúdos na qual considerava que precisavam ser trabalhados. Com isso, demonstrou sentir medo de fazer perguntas mais abertas ao pensar que, ou as crianças não conseguiriam responder aos seus questionamentos ou ela não conseguiria respondê-las, por depreender que não teria o preparo e conhecimento para aprofundar a discussão, deixando-a frustrada, tendo, por resolução, basear-se em atividades já planejadas.

Entende-se que a professora iniciante apresentou uma estratégia interessante, buscando formular atividades a partir do que os alunos gostariam de aprender. Nesse instante, a docente procurou abarcar as vozes e reflexões dos alunos, mas, afligiu-se por ter medo de não conseguir atender às expectativas dos mesmos; como, por exemplo, não responder às perguntas mais elaboradas.

Esse sentimento de aflição parece incutir nas crenças e percepções construídas ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional de Diana. As autopercepções dela, quanto à sua capacidade de ensinar e a falta de confiança para lidar com situações que fogem de sua “zona de conforto”, se estruturam em premissas e concepções sobre a etapa de ensino em que leciona, adquiridas e internalizadas no decorrer de sua formação profissional.

De acordo com Goñi e Fernández (2009 *apud* MENDES *et al.*, 2012), a autopercepção que o indivíduo tem de si é acompanhada por uma autoavaliação deste acerca de suas condutas, qualidades e defeitos. Nesse sentido, percebe-se que Diana, ao narrar acerca desse momento de sua trajetória profissional, avalia-se diante do contexto e das condições do ambiente no qual se encontra, determinando que suas capacidades, habilidades e competências profissionais não são o suficiente para atender as demandas formativas de seus alunos.

Além disso, o receio de que os alunos não sejam capazes de responder aos seus questionamentos, parece estar interligado à concepção de infância(s) e criança(s) que a professora construiu ao longo de sua trajetória formativa e nos oferece algumas pistas dessa construção e de sua internalização de saberes e compreensões acerca da Educação Infantil.

Ainda nessa mesma narrativa, o fator tempo novamente foi pontuado por Diana, sendo recorrentes as tensões acerca desse elemento:

Uma grande dificuldade que tenho em relação a isso [ao tempo] é a rotina escolar, tão apertadinha, com momentos tão curtos para desenvolvermos

atividades. Então, eu acabo fazendo tudo com pressa, acelerada. Busco fazer com que as crianças façam a atividade no tempo que eu previ, senão ficará incompleta ou sobrará tempo demais e eu não saberei o que fazer com essa situação, abrindo espaço para que as crianças “baguncem”, corram na sala, atrapalhem os que ainda estão concentrados na atividade. (Diana, tarefa leitura e produção textual – A autonomia na Educação Infantil. 2018).

Tais tensões reveladas parecem apontar a necessidade de Diana em compreender as especificidades da infância, ou seja, entender o tempo das crianças. Percebe-se que a falta de conhecimento/entendimento da professora parece ter gerado concepções distorcidas sobre a Educação Infantil, impulsionando certas dificuldades em sua prática. Ressaltamos a importância do contexto social da criança, que está imbricada sob condições culturais, políticas, econômicas, as quais delineiam sua identidade pessoal e social. Assim, nos parece necessário conhecer e reconhecer os contextos nos quais as crianças estão inseridas e oferecer uma educação na qual prime e valorize suas singularidades.

Sobre esse processo, podemos recorrer às palavras de Arroyo (2004), de que não é possível sobreviver nas escolas com pedagogias feitas com base em imagens superadas, sendo preciso conhecer as trajetórias humanas e os tempos das crianças. Inferimos que a formação inicial dificilmente será suficiente para desconstruir certas concepções, que podem estar enraizadas e se tornarem inerentes ao fazer e ser docentes. Partimos do pressuposto de que determinadas crenças penetram tão profundamente nas estruturas cognitivas que podem ser difíceis de serem modificadas (MARCELO, 2009).

Desse modo, os professores trazem consigo aprendizagens resultantes das experiências vivenciadas ao longo de toda sua trajetória, representadas em suas crenças e conhecimentos. Estes, por sua vez, são acessados e confrontados às novas ideias por meio do processo reflexivo (MIZUKAMI *et al.*, 2003; TANCREDI, 2009). Assim, nos parece fundamental que a professora desenvolva um processo reflexivo sobre suas concepções de infância/Educação Infantil.

Constata-se que o texto de apoio de Vivaldi (2015), compartilhado na interação com a mentora, pode ter sido um recurso de fomento dessas reflexões, uma vez que proporcionou novos processos reflexivos, por parte da iniciante, acerca da discussão em questão.

Nesse sentido, Diana realizou uma síntese sobre parte do texto de Vivaldi (2015). Expressou que a autora sugere a elaboração de registros sistemáticos sobre observações cuidadosas feitas pelo professor. O professor, segundo a autora, deve ter um olhar de

pesquisador sobre seus alunos e anotar, de maneira sistemática e não engessada, suas observações. Assim, poderá avaliar regularidades e relações feitas pelas crianças. Referente a essa discussão, Diana considera:

[...] muito interessante essa proposta de fazer registros de observações das crianças. Eu procuro ter esse olhar de pesquisadora para a turma, buscando conhecê-los, entendê-los. Mas anotei pouquíssimas vezes, apenas nos primeiros meses de docência. Em geral, acabo não fazendo isso por falta de tempo. (Diana, tarefa leitura e produção textual – A autonomia na Educação Infantil. 2018).

Nesta visão, percebe-se, novamente, tensões associadas ao fator tempo, nomeadamente à sua falta. Isso pode sugerir que, por ser iniciante e ainda não possuir uma base de conhecimentos muito ampla sobre a atuação na esfera de ensino na qual leciona, Diana apresentou diversas dificuldades, inclusive de gerenciamento do tempo. Considerando a complexidade da docência na Educação Infantil, especialmente pelas marcas ainda tão presentes de seu contexto histórico, que influencia a construção da identidade não apenas dessa esfera de ensino, mas dos profissionais que nela atuam, parece-nos necessário um processo de constante planejamento, organização, avaliação e reflexão das práticas executadas, diante dos conhecimentos e saberes adquiridos e internalizados na trajetória formativa, por meio de referenciais norteadores.

Destaca-se que os conhecimentos inerentes a essa etapa de ensino ganham corpo e conteúdo conforme a docente acumula experiências e vivências no decorrer de seu exercício profissional, bem como em processos de formação contínua.

Neste sentido, considera-se que a professora iniciante, ao procurar por um programa de mentoria e participar das atividades propostas pela mentora, como foi o caso da reflexão teórica sobre a autonomia na Educação Infantil, demonstrou envolvimento nas mudanças, buscando inquições e, conseqüentemente, ocasionando transformações significativas para a sua identidade profissional e seu desenvolvimento profissional docente.

## **Considerações**

A partir deste estudo, compreende-se que as tensões vivenciadas pela principiante estão intimamente conectadas com a constituição de sua identidade profissional, influenciando,

principalmente, a sua prática enquanto professora da Educação Infantil e as aprendizagens, conhecimentos, concepções, crenças, dentre outros, que (re)constrói acerca desta. Por este aspecto, observa-se que a sua identidade foi/vem sendo constituída de maneira situada, abrangendo contextos, especificidades de ensino e relações formativas. Neste sentido, essa construção apresenta, inclusive, a importante influência do programa de mentoria sobre seu desenvolvimento profissional; por exemplo, por meio das reflexões que realizou acerca das atividades teóricas especificamente propostas por sua mentora.

Infere-se, assim, que a prática deve ser analisada e refletida sob a luz de referenciais norteadores, em parceria, especialmente, com professores experientes; como foi o caso da tarefa de reflexão e produção textual a respeito da autonomia na Educação Infantil, realizada pela professora iniciante e proposta pela mentora. Este mecanismo de conexão entre teoria e prática mostrou-se importante na construção da identidade profissional docente, uma vez que esta identidade é constituída sob diversos aspectos, como foi possível ser evidenciado nesta investigação.

Entende-se, portanto, que as tensões, como elementos da constituição da identidade profissional docente, possuem um papel significativo, tendo em vista que são inerentes ao trabalho docente, principalmente se tratando do início da docência, e influenciam e moldam o ser professor. Nesse quesito, pontua-se que tais tensões requerem atenção, no sentido de proporcionar aos profissionais revisões de concepções e valores que são incorporados às suas práticas e que, de fato, impactam no desenvolvimento profissional.

Por fim, as tensões vivenciadas pela professora iniciante da Educação Infantil, expostas neste trabalho, mostraram-se oportunas para a sua aprendizagem enquanto principiante e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento como docente de crianças pequenas.

## Referências

ALFONSI, S. O.; PLACCO, V. M. N. de S. A crise não reconhecida: identidade docente de professores do ensino fundamental 2. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 62-79, jan./jun. 2013.

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago. **Anais [...]**. Santiago, 2012.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.

BRASIL. **Lei Federal 8069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio-ago. 2000.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; LETTNIN, C.; ZACHARIAS, J.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. **IX ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. R. Aprender a Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr, 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, p.15-33. 1992.

OLSEN, B. **Teaching for success**: Developing your teacher identity in today's classroom. Boulder, London, CO: Paradigm, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-167.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educ. Pesqui.** [online], v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pró-Posições**, vol.14, nº1, jan./abr., 2003.

SANTOS, S. Desenvolvimento profissional e reflexividade: um estudo longitudinal de percursos de formação. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v.8, n. 1, p. 2061-2075. 2009.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014.

SOUZA, M. G. S.; PUENTE-PALACIOS, K. E. A influência do autoconceito profissional na satisfação com a equipe de trabalho. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 315-325, jul./set. 2011.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, p. 41-48, 2009.

VIVALDI, F. **Como desenvolver a autonomia das crianças na educação infantil**. 14 de agosto de 2015. Disponível em < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1014/como-desenvolver-a-autonomia-das-criancas-na-educacao-infantil>.> Acesso em: 05/05/2021

## SOBRE AS AUTORAS

### **Tarciana dos Santos Pinheiro**

Mestrado em Educação (concluído), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); UFSCar - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Orientadora socioeducativa - CCA Instituto Ana Rosa - Brasil; Grupo de Pesquisa: Estudos sobre a docência: teorias e práticas. E-mail: [tarcianapinheiro@hotmail.com.br](mailto:tarcianapinheiro@hotmail.com.br)

### **Jéssica Francine Ferreira da Silva**

Doutorado em Educação (em curso), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); UFSCar - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa: Estudos sobre a docência: teorias e práticas; Bolsista CNPq. E-mail: [jessicaferreira@estudante.ufscar.br](mailto:jessicaferreira@estudante.ufscar.br)

### **Aline Massako Murakami Tiba**

Mestrado em Educação (em curso), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); UFSCar - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Estudos sobre a docência: teorias e práticas; Bolsista CAPES. E-mail: [alinemmt@estudante.ufscar.br](mailto:alinemmt@estudante.ufscar.br)

### **Ana Paula Gestoso de Souza**

Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); UFSCar – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa: Estudos sobre a docência: teorias e práticas. E-mail: [anapaula@ufscar.br](mailto:anapaula@ufscar.br)