

SER PROFESSOR: DO RECONHECIMENTO À (RE) CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Denise Aparecida Borba¹

Resumo

Este artigo trata de questões relacionadas às implicações da formação inicial para a construção de uma nova profissionalidade e identidade dos profissionais que atuam na educação infantil, tendo como objetivo central compreender o que pensam os estudantes/professores sobre a (re) constituição da identidade profissional no âmbito do PARFOR (BRASIL, 2009). Trata-se de uma pesquisa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), de cunho qualitativo, que utiliza como fonte de informações: pesquisa exploratória; aplicação de questionário; realização de entrevistas e de um grupo focal. Baseia-se em conceitos de autores como Cunha (1989, 2010), Contreras (1990), Nóvoa (1992), Charlot (2000), Tardiff (2002), Abdalla (2006, 2008), Pepper (2009), entre outros, que trataram da (re) construção da identidade dos professores. Os resultados do estudo apontaram como elementos representacionais: necessidade de formação para responder aos desafios da profissão; reconhecimento da identidade profissional e da necessidade de ressignificar as políticas públicas de formação inicial e continuada, nos sistemas de ensino e nas escolas; e o papel da educação infantil.

Palavras-chave: Formação Inicial; PARFOR; Identidade Profissional.

Keywords: *Teacher training, professional knowledge and identity: teacher social representations*

Abstract

This paper intends to reflect on college professor social representations regarding the knowledge that constitute teacher identity. This is based on the assumption that the knowledge acquired in the field of training and teachers' work is what constitutes the teachers' professional identity. The survey is based on Moscovici (1978), insofar as his theory of social representations (TRS) contributes to the analysis of the questionnaires applied (closed and open questions and recall words) and semi-structured interviews within a qualitative survey approach. Also, authors like Cunha (1989, 2010), Contreras (1990), Nóvoa (1992), Charlot (2000), Tardiff (2002), Abdalla (2006, 2008), Pepper (2009), among others, have based the issues around the (re) construction of the professional identity and professional knowledge that, in fact, contribute to the understanding of the training of future teachers. The results, albeit partial, point to three main structuring data analysis axes: 1st axis - professionals and academic background - highlights the importance of analyzing aspects of the course of their careers and motivations, because they are, in most cases, those who guide professional conducts and practices; 2nd axis - representations of teachers who train their own professional knowledge and who consider it necessary for a

¹ Graduada em Pedagogia, Especialização em Alfabetização (Universidade do vale do Itajaí- UNIVALI- SC). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (SP). Diretora de escola pública no Município de Cubatão (SP).

significant learning - identifies the most privileged types of knowledge for the organization of teaching; and the 3rd axis - the influence of training context and the field of professional work in the constitution of professional knowledge and teacher identity - reveals aspects of the training culture. Such axes introduce elements to rethink the training of new professionals.

Keywords: *Teacher Representations; Professional training and knowledge; Teacher Identity.*

Introdução

O direito à educação infantil, como primeira etapa da educação básica e com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico e social, complementando a ação da família, foi regulamentado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Esse estudo, focado nos (as) estudantes/professores (as), que frequentam o curso de Pedagogia oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009), em uma universidade comunitária e confessional da Baixada Santista, e que atuam nas creches públicas das diferentes cidades da região da Baixada Santista, teve por objetivo saber quais as representações sociais destes (as) estudantes/professores (as) sobre o processo de profissionalização, especialmente o da formação oferecida pelo PARFOR, e de que forma estas representações vêm contribuindo para a (re) constituição de sua identidade profissional.

O PARFOR foi implementado para oferecer gratuitamente cursos de graduação e licenciatura aos professores que atuam nas escolas públicas, sem formação adequada. E “propõe-se a contribuir para a construção de uma prática docente qualificada e para a afirmação da identidade e da profissionalidade dos docentes”, conforme destaca Gatti et al. (2011, p.252).

Abdalla (2011) chama a atenção para dois aspectos importantes, quando vivenciamos reformas educativas: um, para existência de uma produção de sentidos e, outro, para a necessidade de se fazer uma avaliação sobre o que está implícito nessas reformas, considerando os significados atribuídos à formação e ao contexto em que ela foi produzida.

É nesse sentido que localizamos nossa preocupação inicial ao olharmos para profissionais que estão construindo sua profissionalidade no cenário delicado e cheio de desafios da educação infantil.

Se pensarmos sobre a forma como a educação infantil, especialmente a oferecida nas creches, para as crianças menores de 4 anos, vem sendo oferecida pelo poder público, percebemos que a distância entre a legislação, que propõe uma série de indicações para a melhoria da qualidade desses serviços, e a realidade que se apresenta, se traduz em um dos grandes problemas a ser enfrentado, urgentemente, em nosso país, especialmente aos relacionados aos desafios da política de formação profissional para a educação infantil. Isso a despeito de todos os documentos com orientações e diretrizes publicadas pelo MEC/Brasil, como: Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1988); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995); Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (BRASIL, 1998); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001);

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), bem como, as contribuições de diversos pesquisadores brasileiros, dentre eles, Kuhlmann Jr. (1998; 2005); Kishimoto (1999); Machado (2002); Campos (1994, 2007).

A inclusão de crianças de 0 a 5 anos de idade, no sistema de ensino brasileiro, exigiu/exige uma série de medidas e políticas públicas bem delineadas que permitam a ampliação do ingresso e o atendimento com respeito às características e necessidades dessa faixa etária. Não se faz mudança de fato sem a clara definição de responsabilidades, a vinculação de recursos e, evidentemente, a consciência política da necessidade desses valiosos investimentos.

E, por isso, precisamos reconhecer que a legislação, com forte tendência à municipalização, e com a clara responsabilização dos gestores públicos municipais no tocante ao seu oferecimento, deixou uma lacuna em relação ao financiamento da educação infantil. Os municípios com poucos recursos vinculados para manter e ampliar a educação infantil, especialmente a oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade, permaneceram e permanecem funcionando de forma precária, comprometendo a qualidade dos serviços prestados, a ampliação e a consequente mudança de olhar para esse importante nível de ensino.

Para Macêdo e Dias (2011, p.181), a determinação do regime de colaboração “deve ser mais bem especificada/regulamentada, no que se refere à responsabilidade que compete a cada esfera de governo, pois os gestores municipais têm sido sobrecarregados com as demandas da população [...]”.

Muito embora a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, no ano de 2007, em substituição ao Fundef, tenha representado um avanço para a educação infantil, os recursos financeiros destinados a este nível de ensino, mesmo com o regime de colaboração entre os entes federados, estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), ainda são insuficientes. Isso ocorre dada a proporção da demanda existente para ampliação do acesso e da necessidade de melhorias no atendimento.

Nesse sentido, falar em melhorias pressupõe pensar não só nas condições materiais, que envolvem a organização dos espaços e tempos para o cumprimento da finalidade maior da educação infantil, que é *cuidar e educar* a criança pequena, mas, sobretudo, na formação e valorização de seus professores.

É nesse contexto de formação exigida e existente nas creches públicas municipais da Baixada Santista que localizamos o tema central deste estudo ligado às questões de valorização e reconhecimento de uma identidade profissional em construção.

As condições para a construção da profissão dos professores da educação infantil e da sua identidade profissional são reveladas, inicialmente, a partir da situação funcional a que estão submetidos e das denominações profissionais a eles atribuídas.

Observamos, a partir de um levantamento feito sobre a situação funcional dos (as) profissionais que atuam na educação infantil em creches públicas nos municípios da Baixada Santista, que o ingresso na função e as alterações legais para transformação de cargos, com diferentes políticas e subterfúgios, comprometem ainda mais a política de atendimento da educação infantil nas creches.

Nossa intenção não foi fazer um estudo comparativo, nem uma análise mais detalhada sobre a forma como cada município tem lidado com essa questão, mas apenas sinalizar que a diversidade de políticas e subterfúgios adotados compromete-

te ainda mais essa situação, já tão complexa e delicada para a constituição identitária do profissional da educação infantil.

Dos nove municípios da região, três situações ilustram bem a diversidade de políticas adotadas. O município de Santos, recentemente, aprovou a Lei Complementar nº 702/10 (SANTOS, 2010), transformando as antigas Monitoras em Educador de Desenvolvimento Infantil. E realizou concurso público para o ingresso de Professor de Educação Infantil.

O município de Praia Grande, no ano de 2003, transformou o cargo de 230 Berçaristas, em Atendentes de Educação, por meio da Lei Complementar nº. 358, de 09 de abril de 2003 (PRAIA GRANDE, 2003) e, em 2007, abriu concurso público de ingresso para o mesmo cargo, tendo como exigência do curso de magistério em nível médio. Em 2008, o cargo de Atendente de Educação foi segmentado em: Atendente de Educação I e II pela Lei Complementar nº. 519, de 20 de outubro de 2008 (PRAIA GRANDE, 2008). As Atendentes I, que não possuíam a formação mínima exigida, ficaram com função/atribuição de “cuidar” das crianças de até 3 anos de idade, em atividades de higiene, e as Atendentes de Educação II passaram a receber diferença salarial, tendo a atribuição de “recrear”, executando o planejamento elaborado por um Assistente Técnico Pedagógico. Em 2011, após reivindicações e debates, as Atendentes II foram incluídas no Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação (PRAIA GRANDE, 2011).

O município de Cubatão apresenta uma situação atípica. Em 2002, realizou concurso público para o ingresso ao cargo de “Auxiliar I - Pajem”, exigindo em edital a formação em magistério ou curso médio normal. Desde então, o grupo de profissionais vem reivindicando reconhecimento e a modificação da denominação de “Pajem”, alegando que o requisito para participação do concurso foi o mesmo exigido ao exercício do magistério na educação infantil de 4 a 6 anos, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Depois de longos debates, em 2004, houve uma iniciativa do governo municipal para a alteração desse cargo, mas, em seguida, sofreu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADIN, e as profissionais (esse grupo é composto só de mulheres) retornaram ao cargo de origem. Em 2009, houve outra ação do governo municipal para alterar a denominação do cargo/função Auxiliar I – Pajem para “Professor de Desenvolvimento Inicial” – PDIs, conforme Lei Complementar nº 059/09 (CUBATÃO, 2009) e integrar ao quadro do Magistério Público Municipal, conforme Portaria nº 0043, de janeiro de 2010 (CUBATÃO, 2010). Essa transposição de cargo e inclusão no quadro do Magistério Público sofre novamente uma ADIN e aguarda decisão final.

O cenário tumultuado e cheio de contradições representa um grande impasse para vários municípios brasileiros. Ao mesmo tempo em que o nosso ordenamento jurídico não permite a transposição de cargos, muitos municípios brasileiros continuaram abrindo concurso público, sem atentar ao cumprimento da legislação educacional. Demonstrem, também, dificuldades para realizar uma reorganização administrativa das atividades públicas das servidoras/profissionais, que atuam com crianças de zero a três anos de idade e que possuem a formação mínima exigida, contribuindo para que a visão equivocada deste atendimento permaneça inalterada.

Dessa forma, observamos importantes implicações para a constituição da identidade desses (as) profissionais. As diversas denominações atribuídas (pajens, recreadores, auxiliares, monitores, atendentes, educadores etc.) e os entraves para resolver toda a situação posta, apontada acima e agravada pelo posicionamento diferenciado em cada municipalidade, vêm colocando esse profissional em um *status* diferente dentro da carreira do magistério. Essa conjuntura contribui de certa forma, para o desestímulo e a precarização da profissão, dificultando a mudança

de paradigma de uma concepção de educação infantil assistencialista para uma concepção educacional.

1. O caminho da pesquisa e os sujeitos envolvidos

O primeiro instrumento de coleta de dados aplicado consistiu em um questionário trifacetado, fundamentado na Teoria das Representações Sociais – TRS (MOS-COVICI, 1978), aplicado a um grupo de 43 estudantes/professores do 3º semestre do curso de Pedagogia do PARFOR e foi composto por três partes.

Para este texto, traremos algumas considerações ainda que parciais e provisórias, tratando-se de pesquisa em andamento, da primeira parte do instrumento que se refere à associação livre de palavras, tendo como palavras/expressões indutoras: a) expectativas e necessidades na formação docente, b) desafios da realidade profissional, c) aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem do aluno; e d) identidade do professor. Essas questões foram aprofundadas a partir de realização de entrevistas e desenvolvimento de um grupo focal.

Os dados foram tratados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e iniciados pela caracterização dos sujeitos, a partir das questões sobre o perfil dos (as) estudantes/professores (as), para observar elementos constitutivos da identidade profissional do grupo. Essa caracterização nos permitiu identificar similaridades em relação à faixa etária, ao sexo, ao tipo de escolarização anterior, à disposição para ensinar e aprender e aos enfrentamentos que vivenciaram/vivenciam desde a entrada na carreira.

A faixa etária das estudantes/professoras do PARFOR é superior às das estudantes dos outros cursos de Pedagogia. As que se encontram, na faixa etária de 24 a 30 anos idade, correspondem a 18 % do grupo; dos 31 a 40 anos, 42%; e, com mais de 41 anos, 38, 5%. Ou seja, dos 31 aos 41 anos ou mais, temos 80,5% estudantes, caracterizando um grupo com maiores experiências pessoais e profissionais e supomos, assim, com diferentes expectativas de formação.

Outro dado que nos chamou a atenção foi o ano de conclusão do ensino médio: mais da metade (51,2%) concluiu o ensino médio há mais de 10 anos. Essa realidade nos mostra um longo distanciamento para o acesso ao curso de formação inicial em nível superior. Das 53 estudantes, 68% concluíram o curso de magistério e 88,3 estudaram em escolas públicas, dados previsíveis, considerando a configuração do curso e as características gerais do grupo.

Ao falar sobre as condições de participação no curso, as participantes da pesquisa, todas do sexo feminino, relataram que as condições não são muito favoráveis para a maioria das estudantes/professoras e que 93% delas trabalham em outros municípios e precisam conciliar trabalho, família e viagens diárias para estudar. Além disso, 86% atuam na educação infantil, 76% em creches, com realidades diferentes e muitas delas não recebem o apoio necessário. Dessas, 53% são denominadas “Atendentes de Educação” e 18,6% “Pajens”.

Esse dado nos chamou a atenção pela proporção, características e situação profissional das estudantes, que atuam na educação infantil em creches públicas municipais da Baixada Santista e como as atribuições e denominações funcionais diferentes nos municípios de uma mesma região.

A questão que queremos trazer aqui diz respeito à forma como as informações sobre essa nova realidade estão sendo veiculadas nos diversos grupos sociais, e de que maneira afetam o processo de construção das representações sociais dos sujeitos de nossa pesquisa sobre sua identidade profissional.

Para Moscovici (1978), “elas [as representações sociais] determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis e admitidas” (p.51). Para o autor, “[...] a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (p.77).

Sendo assim, podemos dizer que a identidade profissional está ligada às ideias e crenças que a sociedade comunica e elabora a respeito da importância atribuída às profissões, ou seja, do valor social, político e econômico que representam em cada momento histórico.

A entrada na carreira também tem grande impacto nesse processo de construção. É nessa fase que o professor experimenta uma maneira própria de ensinar, que está intimamente ligada a sua maneira de ser. Como nos diz Nóvoa (1995, p.17), “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”, e, como destaca Tardif (2006), que também chama a atenção para o início da carreira como um período de experiência fundamental, de aprendizagens, que tende a se transformar numa maneira pessoal de ensinar em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade.

Nesse sentido, pensamos sobre a forma como os sujeitos de nossa pesquisa entraram na profissão e vêm desenvolvendo maneiras próprias de perceber e agir no espaço novo da educação infantil. Como está sendo construída essa nova identidade profissional? De que maneira as condições, postas/ impostas *no* e *pelo* contexto de trabalho, interferiram e continuam interferindo nessa construção e em suas escolhas profissionais?

Esse início, ciclo, ou essa entrada na carreira, como os autores acima se referem, além de ter grande importância para a base da construção dos saberes docentes, especialmente os *experenciais*, são fundamentais para sustentar as crises do profissionalismo e a busca constante por melhores condições de trabalho.

Pressupomos, então, que a formação do PARFOR, que se destina às estudantes/professores de nossa pesquisa, precisa enfrentar um duplo desafio: responder às necessidades de uma fundamentação teórica, que dialogue com a ação pedagógica, construída na prática e impregnada por diferentes perspectivas, como a relação do binômio cuidar/ educar. E, ao mesmo tempo, perceber quais representações sociais esses sujeitos têm sobre o processo de profissionalização docente e, de que forma, podem (re) constituir a sua identidade profissional, num contexto conflituoso de mudanças: legais, estruturais, educacionais e, principalmente, identitárias.

2. Identidade profissional sentida e/ou atribuída

Falar sobre a constituição da identidade profissional dos sujeitos de nossa pesquisa pressupõe falar sobre três dimensões, que se relacionam com esse processo de constituição: as *necessidades e expectativas* de formação; o que os levou a *escolher e decidir* participar do curso de Pedagogia do PARFOR; e, especialmente, sobre quais *sentidos/significados* são atribuídos à profissão.

Nesse sentido, pensamos junto com Nóvoa (1999, p.191) sobre o conceito de profissionalidade docente numa perspectiva de permanente elaboração, “devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social. [...] em suma, tem que ser contextualizado”.

Nossa opção por delimitar o foco do estudo sobre a constituição identitária dos sujeitos, que atuam na educação infantil com crianças de zero a três anos de ida-

de em creches públicas municipais, deve-se ao fato de termos identificado, logo no início da pesquisa, após a aplicação do primeiro instrumento (questionário), a existência de um grupo (72% dos 43 participantes, correspondendo a 32 pessoas) com características peculiares em relação à função e denominação profissionais: condição favorável para a compreensão do processo de produção de representações sociais, do ponto de vista que nos interessa, nesse caso, sobre a constituição da identidade profissional; ou seja, como esse grupo se vê e pensa sobre a forma como é visto na profissão?

Na primeira dimensão, que citamos sobre as *necessidades e expectativas* da formação docente, encontramos as seguintes categorias nas respostas dos sujeitos participantes do estudo: “conhecimento profissional”; “reconhecimento”, “valorização” e “respeito”. As categorias “reconhecimento”, “respeito” e “valorização” aparecem, especificamente, nas evocações dos sujeitos selecionados para o aprofundamento de nossa pesquisa (32 pessoas que trabalham na educação infantil), demonstrando possivelmente uma *necessidade* de se constituírem profissionalmente, sinalizando, assim, a questão identitária como sendo fundamental para o grupo.

Esteves (1993) fala da polissemia do termo necessidade e do seu uso para “designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência” (p.12) e que “são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (p.13).

Nesse sentido, o desejo de se firmarem na profissão, de serem reconhecidas como professoras nos leva a pensar que as necessidades de formação e as expectativas que elas geram para este grupo podem indicar questões fundamentais para refletir sobre a importância atribuída à construção identitária dessas profissionais. As perguntas que se colocam são:

1º) depois de concluírem o curso, que escolhas as nossas estudantes/professoras farão? As declarações que tivemos, durante a realização do grupo focal, apontaram para perspectivas bem diferentes das vividas pelo grupo até o momento. Algumas mostraram interesse em trabalhar com gestão, outras no ensino fundamental e assim por diante;

2º) como ficarão nossas escolas de educação infantil no futuro? Cremos que, em pouco tempo, precisaremos de um número considerável de profissionais qualificados, dispostos e interessados em construir sua carreira pedagógica na educação infantil e, aí, reside a importante tarefa da formação inicial, especialmente a oferecida pelo PARFOR.

Dubar (2003, p. 51) nos fala que “a formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional”.

Todas essas questões estão, evidentemente, ligadas à importância que o papel da educação infantil exerce hoje no sistema de ensino. Ora, todos nós sabemos dos grandes desafios enfrentados pela educação brasileira em todos os níveis de ensino, e que muitos deles estão longe de serem superados. Mas, também sabemos, até pelo que já foi pontuado anteriormente nesse texto, que a omissão para com os problemas do reconhecimento da educação infantil, como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, está intimamente relacionada não só com as questões culturais (reconhecemos a recente inserção desse atendimento no sistema de ensino e na educação básica), mas, principalmente, com as questões político-administrativas e econômicas.

Dessa forma, os avanços na legislação educacional, no que se refere à formação exigida, às diretrizes e orientações legais e à situação atual dos (as) profissionais, que atuam nesse nível de ensino, precisam ser questionados, levando

em consideração: a tradição histórica desse atendimento; as diferentes iniciativas governamentais em âmbito municipal para a regulamentação da situação funcional dos seus quadros de profissionais; e, principalmente, políticas de formação voltadas ao reconhecimento da necessidade da (re) constituição da identidade desses (as) profissionais em um novo espaço de atuação pedagógica.

Como Dubar (2003) mesmo sinaliza: “querer fazer passar os indivíduos de uma forma identitária para outra constitui um objetivo muito ambicioso que lhe exige, ao mesmo tempo, que mude a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho.” (p.51).

Quando trazemos todas essas questões para um debate maior, imaginamos que esses (as) profissionais, que frequentam o curso de Pedagogia do PARFOR, almejem continuar na educação infantil e mudar a configuração dos seus saberes e a relação vivida no trabalho, a partir de diferentes perspectivas de construção identitária.

Para esse mesmo autor, existem dois processos identitários: *identidade virtual* e *identidade real*, de caráter estruturante e articuladas entre si. Ou seja, a identidade para si ou desejada tem, deste modo subjacente, um processo biográfico. E a identidade para outrem ou atribuída tem subjacente um processo relacional (DUBAR, 2003).

A *identidade para si* e a *identidade para o outro* são inseparáveis na construção da identidade social, e coexistem de forma complexa, uma vez que dependem de transações objetivas e subjetivas. Marcada pela dualidade, a identidade é, ao mesmo tempo, um *processo biográfico* (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um *processo relacional* (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros).

Supomos que é nesse processo relacional em que a identidade é atribuída, que podemos localizar as principais questões para a (re) constituição da identidade desses (as) profissionais e o reconhecimento social de sua profissionalidade docente.

Para Deschamps (2009), a identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns) outros, enquanto a identidade pessoal se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros (p.14). Para este autor, a identidade pode ser concebida num processo dinâmico e subjetivo de constatação de diferenças e semelhanças e o conhecimento de si mesmo, dos outros, dos grupos de pertença e de não pertença, sobre suas semelhanças e diferenças. É, nesta perspectiva, que se encontra a base do sentimento de identidade. Ao indagar sobre a natureza desse conhecimento, coloca acento na noção de *representação* para responder a questões relacionadas à constituição da identidade e destaca que “os processos que concorrem para a elaboração dessas representações identitárias são eles mesmos modulados por outras representações, quer se trate de representações coletivas, de representações do social ou de representações sociais” (p.15).

Entendemos que as questões relacionadas à identidade profissional, tecidas nas complexas relações entre o individual e o social, precisam considerar que o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola, conforme enfatiza Moita, (1995).

Nesse sentido, a compreensão sobre o trabalho desenvolvido nas escolas de educação infantil, e a forma como está sendo ressignificado nas políticas públicas de formação inicial e continuada, assim como, no interior das próprias escolas, é fundamental para que os (as) estudantes/professores (as) se fortaleçam e re (constituam) a sua identidade profissional a partir de novas representações sociais sobre sua prática docente.

Referências

- ABDALLA, M. F. B. Reformas em movimento: desafios, tensões e possibilidades de mudança para a política de formação de professores da educação básica (PARFOR). In *Anais do III Seminário de Educação Brasileira*. CEDES, 2011, p. 972-989. Acesso em 14 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/anais.pdf>.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEB, 2. ed., 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Lei nº 10.172/01*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, de 09 de janeiro de 2001. Brasília/DF, 2001
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32- 42.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F; FERREIRA, I. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2007.
- CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003.
- CANÁRIO, R. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CUBATÃO. *Lei Complementar nº 059/09*, altera a denominação do cargo de Auxiliar I, função Pajem, passa a ser denominado Professor de Desenvolvimento Inicial e dá outras providências 11 de dezembro de 2009, Cubatão, PMC.
- CUBATÃO. *Portaria nº 0043/10*, altera a denominação do cargo/função Auxiliar I – Pajem, nos termos do disposto na Lei Complementar nº 059/09, com integração ao quadro do Magistério Público Municipal, 14 de janeiro de 2010, Cubatão, PMC.
- DUBAR, C. Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003.
- DESCHAMPS, J.C., MOLINER, P. *A identidade em Psicologia Social: Dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

- ESTEVES, A. R. M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil*, Brasília: MEC, UNESCO, 2011.
- KISHIMOTO, T.M. Política de formação para a educação infantil: Pedagogia e Pedagogia Superior. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, p.61-79, dezembro de 1999.
- KULMANN Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KULMANN Jr. Educação Infantil e currículo. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.
- MACEDO, L. C; DIAS, A. A. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol.27, nº2, p. 165-184, mai./ago.2011.
- MACHADO, M. L. A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans- formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1995, p. 111 – 139.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 15-34.
- PRAIA GRANDE. *Lei Complementar nº 358/2003*, Altera as Leis Complementares nº 267, de 01 de janeiro de 2.001, e 298, de 17 de dezembro de 2.001, de 09 de abril de 2003.
- PRAIA GRANDE. *Lei Complementar nº 519*. Dispõe sobre a criação, a transformação e a extinção de cargos na estrutura da Administração Direta da Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, e adota providências correlatas de 20 de outubro de 2008.
- PRAIA GRANDE. *Lei complementar n.º 587*. Revoga a Lei Complementar nº. 519 e dá outras providencias 27 de maio de 2011.
- SANTOS. Lei Complementar nº 702/10, dispõe sobre a alteração da denominação do cargo de monitor de creche e dá outras providencias de 02 de fevereiro de 2010. D.O.S.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.