

## ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROCESSO IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

STATE OF KNOWLEDGE ABOUT THE IDENTITY PROCESS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
TEACHERS

ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL PROCESO DE IDENTIDAD DE LOS DOCENTES DE  
LA EDUCACIÓN INFANTIL

**Michelly Greice Setlik**

Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora da Rede Pública Municipal de Araucária-PR

<https://orcid.org/0009-0004-3722-8313>

E-mail: [michellysetlik29@gmail.com](mailto:michellysetlik29@gmail.com)

**Ilze Maria Coelho Machado**

Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pedagoga da SEED-PR

<https://orcid.org/0009-0005-7880-2390>

E-mail: [llzemia7@gmail.com](mailto:llzemia7@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo apresenta o estado do conhecimento sobre a identidade dos professores da Educação Infantil. A pesquisa de abordagem qualitativa tem como objetivo levantar as recorrências, tendências e lacunas na produção dos estudos sobre a identidade do professor. A análise de dados é baseada em Bardin (2011). O estudo é ancorado teoricamente em Romanowski e Ens (2006), Garcia (1999), Nóvoa (1992, 1995), Freire (2001), Peroza e Martins (2016), Kramer (2005), Campos (2008), entre outros. O resultado mostra que o processo identitário permeia toda a carreira docente (na formação inicial, nas práticas e na autoconsciência), mas ainda há recorrências de o profissional não ser visto como professor da educação infantil e carências de estudos sobre a temática na área, o que pode ser ampliado futuramente.

**Palavras-chave:** educação infantil; professor; identidade profissional; estado do conhecimento.

### ABSTRACT

This article provides an overview of the current understanding of teacher identity in Early Childhood Education. The qualitative research aims to identify recurring themes, trends, and gaps in studies of teacher identity. Data analysis follows the methodology outlined by Bardin (2011) and is theoretically supported by the work of Romanowski and Ens (2006), Garcia (1999), Nóvoa (1992, 1995), Freire (2001), Peroza and Martins (2016), Kramer (2005), Campos (2008), among others. The findings indicate that the process of identity formation influences the entire teaching career, encompassing initial training, classroom practices, and self-awareness. There persist instances where professionals are not recognized as early childhood educators, and there is a dearth of research on this topic, suggesting opportunities for further exploration.

**Keywords:** early childhood education. teacher. professional identity. state of knowledge.

### RESUMEN

Este artículo presenta el estado del conocimiento sobre la identidad de los docentes de la educación infantil. La investigación de enfoque cualitativo tiene por objetivo plantear las recurrencias, tendencias y brechas en la producción de estudios sobre la identidad del docente. El análisis de los datos se basa en Bardin (2011). El estudio está anclado teóricamente en Romanowski y Ens (2006), García (1999), Nóvoa (1992, 1995), Freire (2001), Peroza y Martins (2016), Kramer (2005), Campos (2008), entre otros. El resultado muestra que el proceso de identidad permea toda la carrera docente (en la formación inicial, en las prácticas y en la autoconciencia), pero aún hay recurrencias del profesional no ser visto como docente de educación infantil y falta de estudios sobre el tema en el área, que pueden ampliarse.

**Palabras-clave:** educación infantil; docente; identidad profesional; estado de conocimiento.

## INTRODUÇÃO

Os professores da Educação Infantil, considerada atualmente a primeira etapa da Educação Básica, apresentaram um percurso profissional delineado historicamente por diferentes concepções, em contextos assistencialistas, higienistas, espontaneístas, entre outros, em que o ato de cuidar prevalecia. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, o cuidar e o educar passam a ser indissociáveis. Para Kramer (2005), não é possível educar sem cuidar. Já Peroza e Martins (2016, p. 813) destacam que

É possível reconhecer que a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica trouxe avanços inegáveis uma vez que, na vinculação aos sistemas de educação, proporcionou o rompimento com uma visão assistencialista do atendimento educativo em creches.

Segundo Kramer (2005), os professores da educação infantil ainda são uma categoria profissional em “vias de formação” (Kramer, 2005). Sua importância de formação específica é definida considerando a faixa etária das crianças e suas especificidades, bem como a reconfiguração das identidades desses profissionais. Campos (2008) também destaca a importância de se construir uma nova identidade do professor da educação infantil. Com crianças pequenas, é necessário assumir um novo papel, diferenciado do exercido com crianças maiores. Conforme Ongari e Molina (2003), a situação das creches italianas apresenta ambiguidade quanto ao papel e a identidade das profissionais; algumas vezes, há o predomínio da dimensão emotiva e relacional, em outras, da dimensão pedagógica.

Autores de diferentes áreas do conhecimento têm dedicado estudos e pesquisas referentes à identidade na área educacional. Uma característica presente é de que a

identidade do professor se constrói em uma relação dinâmica, na qual são compartilhadas experiências não exclusivas de um ou de outro profissional. Os professores se manifestam em uma rede de apoio, compartilhando as práticas em diferentes fases da carreira. Kramer (2005) pontua que as interações entre os professores da educação infantil são relevantes na construção da identidade docente. Já Gomes (2009) destaca a importância do “outro” ou “outros” na construção da identidade. Conforme a autora, “é na interação e no diálogo que o sujeito passa a desenvolver a consciência sobre si mesmo, ter percepções e construir representações acerca de si” (Gomes, 2009, p. 32).

Diante disso, o artigo é um estudo do tipo estado do conhecimento, tal como sugerido por Romanowski e Ens (2006, p. 40), pois se trata de um “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”. Tem-se como principal objetivo levantar as recorrências, tendências e lacunas na produção de estudos sobre a identidade do professor da Educação Infantil, em pesquisas em educação publicadas somente em formato de artigos disponíveis em duas Bases de Dados: ERIC e SciELO. Como ponto de partida, tem-se a seguinte questão: qual é o Estado do Conhecimento nas produções sobre a Identidade Profissional do Professor de Educação Infantil?

## ENTENDENDO O ESTADO DO CONHECIMENTO

Os estudos na área educacional no país aumentaram significativamente a partir da criação dos programas de pós-graduação em 1965 (ano de criação do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* em educação na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC/RJ)). Além disso, considera-se a expansão do número de universidades pelo Brasil e de grupos de pesquisas na década de 1970 (André, 2006).

Nesse contexto, há uma intensificação no número de publicações, que segundo Romanowski e Ens (2006), originam inquietações e questionamentos: quais os temas mais salientados nessas publicações e como foram abordados? Qual a importância dos artigos publicados na área? As pesquisas do estado do conhecimento surgem com o intuito de sistematizar aquilo que está sendo produzido em determinada área de conhecimento. Nesse tipo de estudo, aborda-se apenas um determinado setor das publicações sobre a temática (Romanowski; Ens, 2006).

As pesquisas do estado do conhecimento possibilitam sanar indagações, compreendendo o processo em que se dá o conhecimento de um tema. Além disso, oportunizam realizar um balanço na perspectiva de identificar possíveis duplicidades, contradições e lacunas em temas pouco explorados (Romanowski; Ens, 2006). Soares e Maciel (2000) ainda complementam a relevância dessas pesquisas:

Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (Soares; Maciel, 2000, p. 3).

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Neste capítulo, são tecidas contribuições de Nóvoa (1995), Garcia (1999) e Freire (2001) sobre a formação do professor; também se discorre sobre a identidade profissional com enfoque em Nóvoa (1992), acrescido de Freire (2001), Romanowski (2012), Peroza e Martins (2016), Kramer (2005) e Campos (2008).

### **Formação de professores**

A Educação Infantil é uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano, mas historicamente foi vista com teor assistencialista e higienista, reduzido basicamente aos cuidados com a criança. Posteriormente, atribuiu-se o caráter pedagógico, considerando as duas formas de atendimento: creches e pré-escolas.

Um dos grandes marcos para essa etapa educacional ocorreu com a implementação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em relação à Educação Infantil, a legislação a designa como a primeira etapa da Educação Básica. Destaca-se como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral, compreendendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais em complemento com a ação familiar e comunitária. A LDB retrata, ainda, a formação acadêmica inicial exigida para o exercício da profissão professor, em seu artigo 62, que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Além da formação inicial exigida para a docência, é necessário entender todas as facetas que o conceito de formação do professor designa. Nóvoa (1995) entende que:

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 25).

A formação de professores é um processo permanente que não acontece unicamente na formação inicial, mas perpassa a carreira profissional docente articulando a teoria aprendida aos saberes adquiridos na prática cotidiana.

Freire (2001, p. 40) levanta que, “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”. Nessa perspectiva de construção, a formação docente vai sendo arquitetada, mas nunca sendo possível alcançar o término, uma vez que o desenvolvimento da identidade do professor é um processo que permanecerá ao longo da carreira docente.

Garcia (1999) complementa que, no processo de desenvolvimento profissional docente, ocorrem influências da pessoa do professor, bem como de suas experiências e vivências da escola, do currículo e do ensino. Esse processo de desenvolvimento profissional e pessoal contribui para que a identidade do professor seja construída.

## **Identidade Profissional Docente**

A palavra identidade, oriunda do latim *identitas*, designa um conjunto de propriedades e traços próprios de um indivíduo ou de um grupo, que o caracterizam diante dos demais. Ao levantar o significado da palavra identidade no minidicionário da língua portuguesa Aurélio, encontra-se a seguinte definição: “caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa (nome, idade, estado, profissão, sexo etc.)” (Ferreira, 2001, p. 371).

Fato é que, antes do nascimento de uma pessoa, a identidade já começa a ser desenhada: será chamada por um determinado nome, fazendo parte de determinada família e cultura. Durante a vida, o ser humano estabelece diferentes relações que vão constituindo sua identidade conforme acontecem relações com o “outro”. Logo, a identidade não é engessada e não se acaba, considerando que, ao longo de sua trajetória, o ser humano modifica opiniões; estabelece relações com diferentes grupos e pessoas; muda de localidade; escolhe novas perspectivas de vida e de profissão.

No campo educacional, a identidade geralmente se relaciona a aspectos da formação do professor, englobando desde aspectos da vida do professor, permeando tanto a formação inicial quanto a continuada, até as práticas em sala de aula, cotidianamente. Nóvoa (1992) destaca que:

[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 1992, p. 16).

Na profissão docente, o professor forma-se a cada dia, com cada experiência, com cada troca, no contato com diferentes culturas, interesses e perspectivas de vida intrínsecas ao trabalho. Na mesma perspectiva, Romanowski (2012) realça que:

O processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento sócio-histórico. Essa identidade refere-se a ser professor, aquele que ensina, o que implica uma multiplicidade de atividades, considera a natureza da educação como prática social (Romanowski, 2012, p. 18).

Paulo Freire (1991, p. 58) ainda acrescenta que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Nesse sentido, a identidade não surge automaticamente como resultado de uma titulação acadêmica obtida, mas é algo que precisa ser construído e modelado ao longo da carreira.

Para Nóvoa (1992), a identidade profissional do professor deve ser entendida como um processo identitário. Isso porque é compreendida a partir de três aspectos: adesão, ação e autoconsciência, chamando-os de três AAA's do processo identitário do professor. Nóvoa (1992) destaca que o ser professor leva sempre à adesão de algo, de princípios e valores, à adoção de projetos. O segundo aspecto do processo identitário diz respeito à ação, sobre a qual se considera a maneira de agir utilizando técnicas que aderem mais que outras.

Esse conjunto de maneiras de agir será visível no ambiente escolar ao buscar estratégias para as diferentes dificuldades que possam aparecer durante o exercício da docência. Nessa perspectiva, o professor coloca-se diante de dois horizontes: a teoria aprendida para a profissão e a prática oriunda do trabalho cotidiano. O terceiro aspecto diz

respeito à autoconsciência, porque “em última análise, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Tendo como base as contribuições dos autores estudados e referenciados sobre a temática, as autoras entendem que a identidade profissional docente não é um conjunto de características imutáveis obtido em uma fase da docência. A identidade é um processo de encontros e desencontros, buscas e conflitos que permeiam toda a carreira do professor, os quais o transformam constantemente.

## CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa realizada se caracteriza pela abordagem qualitativa, que permite compreender as produções realizadas em determinado contexto social e momento histórico. Para Minayo (2003, p. 21), a pesquisa qualitativa é aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. Para este estudo, foi realizado um recorte da realidade, com a análise de produções por meio de artigos de duas bases de dados: SciELO e ERIC.

A escolha dos artigos no estado do conhecimento atendeu as seguintes especificações:

a) artigos coletados em duas bases de dados: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e ERIC (*Education Resources Information Center*). As bases de dados foram escolhidas tendo em vista a grande visibilidade em publicações no campo educacional;

b) a busca foi realizada em 10 de julho de 2023;

c) os descritores utilizados para a pesquisa foram: *Professional Identity* (Identidade Profissional), *Teacher* (Professor) e *Early Childhood Education* (Educação Infantil);

d) recorte temporal: publicações dos últimos dez anos (2014-2023);

e) critérios de inclusão: artigos de periódicos que tratavam sobre a Identidade Profissional do Professor;

f) critérios de exclusão: artigos que não tinham relação com o objeto de estudo dessa pesquisa;

g) após a coleta dos artigos nas bases o *corpus* da pesquisa pode ser composto. Segundo Bardin (2011, p. 126), “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”;

h) para a análise desses dados objetivos, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011):

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 2011, p. 44).

### ANÁLISE DOS DADOS

O retorno da pesquisa de artigos nas bases de dados combinando os descritores com o operador booleano AND (“*Professional Identity*” AND “*Teacher*” AND “*Early Childhood Education*”), somou 13 (treze) documentos na base ERIC e 10 (dez) documentos na base SciELO.

Após uma primeira leitura dos resumos, adotando a técnica de leitura flutuante conforme proposta por Bardin (2011, p. 122), com o intuito de “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-o invadir por impressões e orientações”, foram identificadas as primeiras observações e “suspeitas” sobre o material analisado. Nessa etapa, foram excluídos 4 (quatro) documentos da base ERIC e 2 (dois) da base SciELO, por não estarem alinhados com o objetivo desta pesquisa, que consistia na investigação de artigos relacionados ao objeto de estudo específico. Esses documentos tratavam de estudos que envolviam professores de outras etapas educacionais da Educação Básica ou do Ensino Superior. Após esse processo de seleção, permaneceram 17 (dezessete) artigos para análise.

BASE DE DADOS	ARTIGOS COLETADOS	ARTIGOS ANALISADOS
ERIC	13	9
SCIELO	10	8
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>17</b>

Quadro 1 – Sistematização dos artigos coletados e analisados

Fonte: As autoras (2023).



Realizou-se uma segunda leitura dos resumos dos 17 (dezessete) artigos, considerando título, autoria, ano e local de publicação, problema, objetivos, fundamentação teórica, metodologia e resultados. Quando os resumos não apresentavam as informações sobre o objeto de estudo e o campo de investigação, recorreu-se à leitura do artigo na íntegra. Os dados foram organizados em uma planilha Excel, separando-os em colunas para melhor visualização e facilitação da análise. As principais considerações seguem descritas neste artigo nos subitens Cenário geral das pesquisas, ponderando a autoria, título, ano e local de publicação, e no subitem Desenvolvimento teórico-metodológico das pesquisas, considerando a natureza das pesquisas, a metodologia e o instrumento de coleta de dados, bem como os principais aportes teóricos.

AUTOR	TÍTULO	ANO	LOCAL	OBJETIVOS	REFERENCIAL TEÓRICO	METODOLOGIA
-------	--------	-----	-------	-----------	---------------------	-------------

Quadro 2 – Modelo de colunas criadas no Excel para análise dos resumos

Fonte: As autoras (2023).

Em sequência, para se ter uma visão das tendências, recorrências e lacunas das produções, realizamos a análise dos artigos. As categorias de análise foram elaboradas a partir do agrupamento das recorrências das situações que mais chamaram a atenção, tendo como base a análise do conteúdo de Bardin (2011). Os dados seguem expressos no subitem Categorização dos Estudos.

### Cenário geral das pesquisas

Com os 17 (dezessete) artigos restantes, foi possível organizar e visualizar um cenário geral em relação à temporalidade (ano de publicação) e ao país de origem do artigo. Nesse levantamento, percebe-se que as pesquisas relacionadas à identidade do professor de Educação Infantil, em sua maioria, concentram-se no Brasil e nos Estados Unidos com 17,6%; seguida pela Austrália, Portugal e Chile com 11,8%; e pela África do Sul, Finlândia, Cingapura, China e Canadá com 5,9% das publicações.

Identifica-se um crescente aumento dos estudos relacionados à identidade do professor de Educação Infantil, o que, nos últimos cinco anos, representa um aumento de 42,85% quando comparado aos cinco anos anteriores. Também foi possível visualizar que a

maioria dos estudos possui três ou mais autores, representando 47,1%; seguido por 35,3% artigos com dois autores; e 17,6% para artigos de autoria única.

## Desenvolvimento teórico-metodológico das pesquisas

Um total de 14 (quatorze) artigos indicaram se tratar de pesquisa de natureza qualitativa, 2 (dois) quanti-qualitativa e apenas 1 (um) de natureza quantitativa. Com relação às técnicas e aos instrumentos de coleta de dados, as entrevistas estruturadas ou semiestruturadas apareceram em 12 (doze) dos artigos, seguida dos questionários (on-line) e grupo focal presentes, cada um em 2 (dois) artigos. Somente 1 (um) artigo empregou a revisão de literatura, enquanto outro utilizou o ensaio randomizado.

Constatou-se que, apesar dos estudos dos artigos serem de diferentes localidades mundiais, houve prevalência por determinados autores para subsidiar a construção de mais de uma pesquisa, sendo Woodrow (2007) a referência mais presente (quatro artigos). Também houve referência de Nóvoa (1995; 2017), Dubar (2005; 2006), Huberman (2000), Tardif (2000), Sylva *et al.* (2010), Osgood (2010) e Sumsion (2007), citados em pelo menos 2 (dois) artigos.

## Categorização dos estudos

Com os dados coletados e selecionados, dá-se início ao processo de categorização. O Quadro 3 reúne a categorização dos estudos de revisão criadas de acordo com grupos e classes em uma série classificada (Lakatos; Marconi, 2009).

As categorias estabelecidas foram: a) **Identidade do Docente Infantil Principiante**, para os estudos em que eram exploradas as identidades em fase inicial da carreira docente, alguns ainda em etapa de formação acadêmica; b) **Identidade do Docente Infantil na Prática Profissional**, para estudos sobre a identidade docente na prática da profissão em diferentes contextos e tempos; e c) **Identidade do Docente Infantil: a autoidentidade e a identidade dada pela sociedade**, com estudos sobre as diferentes visões da identidade do professor e da sociedade em relação ao professor de educação infantil.

CATEGORIA	AUTORES	TÍTULO
Identidade do	(Figueroa-	Construcción de la identidad docente de las

Docente Infantil Principiante	Cspedes; Guerra; Madrid, 2022)	educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente.
	(Bipath, 2022)	Enriching the professional identity of early childhood development teachers through mentorship.
	(Seisedos; Fernández; Gelabert, 2018)	¿Cómo Construyen Su Identidad Las Educadoras De Párvulos Principiantes? Una Mirada Desde Diferentes Realidades Educativas.
	(Yu; Yoke-Yean; Yew, 2021)	The Relationship Between Personality Traits, Professional Identity And Job Involvement Of Novice Kindergarten Teachers In Zhejiang Province, China.
	(Garvis; Pendergast, 2015)	Thinking differently about infants and toddlers: Exploring the reflections of future Australian early childhood teachers in Australia.
	(Sherfinski <i>et al.</i> , 2019).	“Do It All but Don't Kill Us”: (Re)positioning Teacher Educators and Preservice Teachers amidst edTPA and the Teacher Strike in West Virginia.
	(Cumming, 2015)	Early Childhood Educators' Experiences in Their Work Environments: Shaping (Im)possible Ways of Being an Educator?
	(Haddad <i>et al.</i> , 2023)	Ressonâncias de uma experiência além-mar de formação continuada de professoras de educação infantil.
Identidade do Docente Infantil na Prática Profissional	(Pereira; Lopes; Dotta, 2022)	Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais.
	(Oliveira; Viviani, 2019).	Entre a fralda e a lousa: A questão das identidades docentes em berçários.
	(Chong; Lu, 2019)	Early Childhood Teachers' Perception of the Professional Self and in Relation to the Early Childhood Communities.
	(Delaney; Neuman, 2016)	Contexts for Teacher Practice: (Re)Considering the Role of Context in Interventions in Early Childhood Teacher Engagement with New Approaches to Shared Book Reading.
Identidade do Docente Infantil a	(Barros; Azevedo 2022) <sup>1</sup>	Consciousness is Produced in Duality.

<sup>1</sup> Manuscrito não avaliado por uma revista ou já avaliado, mas em processo de publicação.

autoidentidade e a identidade dada pela sociedade	(Nislin <i>et al.</i> , 2015)	Working with children with special needs in Finnish kindergartens: Professionals and/or specialists?
	(Harwood; Tukonic, 2016)	Babysitter or Professional? Perceptions of Professionalism Narrated by Ontario Early Childhood Educators.
	(Christensen, 2019)	Montessori Identity in Dialogue: A Selected Review of Literature on Teacher Identity.
	(Gonçalves; Richter; Bassani, 2017)	História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Quadro 3 – Categorias de análise dos artigos coletados e selecionados

Fonte: As autoras (2023).

Depois de situar cada artigo em uma categoria de acordo com a abordagem que cada pesquisa trazia, parte-se para a análise.

### Identidade do Docente Infantil Princiante

Essa categoria engloba oito (8) artigos, nos quais a maioria versa sobre o professor nos primeiros anos da docência ou ainda em formação acadêmica, mas que já realizam algum tipo de atividade docente. Essa categoria remete-se ao primeiro “A” do processo identitário segundo Nóvoa (1992), que ocorre quando o professor faz a “adesão” de algo. Ou seja, o professor adota princípios e/ou valores sobre a docência, bem com aqueles relacionados à vida pessoal do professor.

Garcia (1999) utiliza a terminologia “professores principiantes” para se referir àqueles em início de carreira (na análise, alguns artigos citam “iniciantes”), salientando que eles saem de um *status* de estudantes para se tornarem professores em um ambiente até então desconhecido, gerando tensões e aprendizagens. A formação inicial aparece atrelada aos professores em formação acadêmica.

O artigo de Cumming (2015) discute as experiências de uma educadora iniciante ao lidar com a complexidade de seu ambiente de trabalho em um contexto australiano. Identificamos que, em alguns contextos, a palavra “professor” e “educador” são considerados sinônimos. Entretanto, quando há diferenciação, ela ocorre conforme o nível de ensino: educador quando se tratar da Educação Infantil e professor atribuído ao Ensino Fundamental, Médio ou Superior.

Por outro lado, também são evidenciadas as diferenças conforme a escolaridade exigida para a função. Há municípios brasileiros que denominavam educador o profissional com Ensino Médio e que atuava junto ao professor, este último com formação em nível superior. Todavia, em algumas redes públicas do Brasil, com a exigência da formação em nível médio modalidade normal, passou-se a denominar professor de educação infantil, com ingresso por meio de concurso público para atuação específica em turmas de Educação Infantil.

Vale ressaltar que, para atuar com as crianças da faixa etária correspondente à Educação Infantil, há necessidade de formação que possibilite conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento integral da criança, suas formas de aprender e relacionar-se com o mundo, observar, refletir, priorizar o lúdico, a criatividade, bem como as diferentes linguagens da infância. Tal formação contribui para a qualidade e destaque da dimensão cultural da vida das crianças e com quem esses convivem (Kramer, 2005). Portanto, destaca-se a importância da formação profissional e que esta articule teoria e prática.

Sherfinski *et al.* (2019) exploram, por meio da greve dos professores por melhores condições salariais e pela avaliação de ensino, as narrativas de professores de formação inicial e formadores de professores, visando identificar a identidade do professor de formação inicial e do educador (formador) de professores. No mesmo caminho, Garvis e Pendergast (2015) relatam que os professores de formação inicial focavam na continuidade da aprendizagem de crianças pequenas e no desenvolvimento de suas habilidades.

O estudo forneceu alguns *insights* sobre as crenças dos futuros professores da Educação Infantil, almejando melhorar a qualidade da Educação Infantil na Austrália. Peroza e Martins (2016) ressaltam a importância do processo formativo ainda inicial como um passo primordial para a construção da identidade que considere as especificidades dessa etapa educativa.

Yu, Yoke-Yean e Yew (2021) exploram a relação entre traços de personalidade, identidade profissional e envolvimento com o trabalho de professores iniciantes de jardim de infância de uma província da China. Destacam a importância dos professores iniciantes na Educação Infantil, mas ressaltam a carência de estudos sobre a temática na China. Descrevem que “a identidade profissional é um processo psicológico pelo qual um indivíduo combina uma ‘carreira’ e refere-se a uma avaliação consistente dos objetivos

futuros da carreira e da autoestima, bem como às avaliações da profissão e às expectativas dos outros” (Yu; Yoke-Yean; Yew, 2021, p. 144, tradução própria).

Para Seisdedos, Fernández e Gelabert (2018), a identidade profissional surge como o significado que o professor dá ao próprio processo vivido bem como das tarefas que deve realizar, compartilhando com outros profissionais da educação experiências sobre os processos semelhantes. Notamos que a formação inicial e continuada segue a ideia de Campos (2008) ao dizer que, nutrida pelas experiências de vida, são primordiais para construção da identidade do professor.

Em concordância com Nóvoa (1992), sobre o processo identitário, os autores destacam que a identidade do professor está ligada à biografia do indivíduo e seu desenvolvimento do meio social (Arvaja, 2016 *apud* Seisdedos, Fernández e Gelabert, 2018, p. 107). Nesse contexto, as experiências, antes da própria formação acadêmica, são enriquecidas no processo. Seisdedos, Fernández e Gelabert (2018) destacam três grandes dimensões no processo identitário dos professores: pessoal, formação inicial e prática profissional. Ressaltam que “a construção da identidade profissional ocorre de forma mais intencional na dimensão profissional, parte do pessoal, tendo uma relação direta com a formação inicial e evolução da tarefa pedagógica” (Seisdedos; Fernández; Gelabert, 2018, p. 113, tradução própria).

Bipath (2022) destaca três articulações identitárias profissionais que são vivenciadas pelos professores iniciantes, a citar: mudança do papel de aluno para professor; conflitos entre expectativas e realidades e noções contraditórias de aprender a ensinar. Para Garcia (1999), na condição de mudança de aluno para professor, a insegurança e a falta de confiança em si mesmo são vistas como uma característica para os professores principiantes, que sofrem.

Figueroa-Cespedes, Guerra e Madrid (2022) acentuam a falta de estudos relacionados aos processos de construção da identidade em educadores da infância em relação à formação inicial no Chile, e analisam os significados da construção da identidade docente de professoras da Educação Infantil em um cenário de experiências na formação inicial. Os resultados se relacionam às experiências de vida pessoal, à construção da noção de profissionalismo, ao desdobramento de competências e habilidades pedagógicas, à

avaliação da prática profissional, à presença de professores significativos e à universidade como um cenário institucional.

Observamos que as narrativas de vida se fazem muito presentes nos artigos. Goodson (1992) destaca a importância de dar voz ao professor, ressaltando que os dados de vida dos professores são importantes para estudos na área educacional e que:

[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (Goodson, 1992, p. 63).

Nesse sentido, as pesquisas autobiográficas, da “vida”, permitem dar voz e ouvir ao professor, possibilitando explorar quem ele é e tudo o que faz parte da construção de sua identidade. Logo, percebemos que há uma **tendência** dos estudos em relacionar a vida profissional à pessoal, caminhando em direção ao exposto por Nóvoa (1992, p. 17): “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Já a formação, para Garcia (1999), é entendida como um processo contínuo que articula a teoria com a prática. Romanowski (2012) ainda complementa que a formação ocorre em um *continuum* desde a escolarização, perpassando pelos cursos de formação inicial, e prossegue durante a carreira profissional docente, realizando reflexões sobre a prática e a sequência dos estudos.

Desse modo, o artigo de Haddad *et al.* (2023) procurou evidências dos impactos que o Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PRPC) causaram na identidade profissional de professoras de Educação Infantil em um município de Alagoas. Os autores destacaram o que foi vivido no período de residência pedagógica e sua repercussão nas identidades profissionais a partir de suas subjetividades, refletindo sobre o PRPC como experiência de formação continuada, pois o “PRPC contribuiu para a inter-relação entre teoria e prática e despertou nas residentes outros modos de olhar, valorizar e ocupar a cidade com as crianças” (Haddad *et al.*, 2023, p. 86).

Para Garcia (1999), a formação continuada está ligada a perceber as reais necessidades formativas indicadas pelos professores e entender que elas se relacionam aos alunos, ao currículo e aos professores. Logo, percebemos que oportunizar momentos de reflexão crítica para a reconstrução permanente da identidade profissional está intrínseco na formação continuada, sendo assim indispensável, principalmente, pela

possibilidade de troca de experiências entre os professores que compartilham partes de suas vivências com o grupo.

## **Identidade do Docente Infantil na Prática Profissional**

As discussões sobre a Prática Profissional do professor relacionam-se ao segundo “A” do processo identitário de Nóvoa (1992), que considera a maneira de agir do professor, utilizando técnicas que podem ser diferentes dependendo da situação. Nessa categoria, quatro (4) artigos foram incorporados.

Martins (1989) denomina “Didática teórica” aquela que segue por base conjecturas que visam a ação educacional, as tarefas e objetivos que precisam ser cumpridos de acordo com as exigências. O mesmo autor chama de “Didática prática” o trabalho desenvolvido em sala de aula, considerando as exigências sociais do aluno e pensando em suas necessidades. Martins (1989) Considera que a teoria terá significado se tiver relação com a realidade. Logo, o professor tenta encontrar maneiras de superar as barreiras presentes no ambiente escolar, atendendo à realidade existente e necessária, produzindo, dessa maneira, a “Didática prática”. Por consequência, tanto as experiências teóricas quanto as práticas constituem parte da identidade desenvolvida na jornada profissional do professor. Nesse sentido, foi possível visualizar um número considerável de pesquisas que exploraram as identidades das práticas cotidianas do professor de Educação Infantil.

Pereira, Lopes e Dotta (2022) discorrem sobre os saberes e identidades profissionais de professores com mais de 50 anos de idade, relacionando a experiência de vida dos professores com as condições objetivas e subjetivas da profissão docente e como estão intrínsecas à construção da identidade docente (Pereira; Lopes; Dotta, 2022, p. 453). Os autores ainda destacam as transformações da identidade profissional dos professores ao longo da carreira e o quanto essa configuração é dependente de condições culturais, políticas e sociais que dão as devidas características ao trabalho docente em determinada temporalidade; ressaltando a escola como espaço de pertencimento e de transformação da identidade dos professores.

Oliveira e Viviani (2019) retratam identidades formadas a partir das práticas do docente em berçários em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo, partindo de diferentes expectativas de como os professores chegaram à profissão docente



infantil. Como apontou Hall (2005, 2009 *apud* Oliveira; Viviani, 2019), o sujeito está em constante deslocamento. Aquilo que ele é ou com o que se identifica é algo que muda em diferentes posições, tempos, histórias ou culturas que ele habita. A identificação com a docência especificamente da Educação Infantil é envolta em construções sociais que decorrem um papel construído ao longo da formação inicial, estendendo-se durante a vida desses profissionais (Peroza; Silva, 2023).

Chong e Lu (2019) examinaram as percepções do eu profissional de professores. A formação do eu profissional se desenvolve por meio da autoimagem e autoestima, da evolução como professor, definido por si e pelos outros; da motivação para ensinar: motivos de fixação e abandono de professores; da percepção de tarefa: expectativa dos professores sobre suas tarefas e funções e perspectiva futura; percepção dos professores em relação a seu crescimento profissional.

No artigo de Delaney e Neuman (2016), o argumento dos autores do estudo parte do contexto, indicando que este exerce um papel importante na prática educacional e quais fatores contextuais fora das escolas afetam o que dá continuidade dentro delas. Da mesma maneira, o contexto reflete as identidades do professor de Educação Infantil, cujas confiança e identidades são projetadas no trabalho ao longo de sua prática diária.

Nessa perspectiva, percebe-se uma **tendência** dos estudos em retratar que a constituição da identidade profissional acontece ao longo da carreira, especialmente na prática. As práticas alavancadas durante o cotidiano vão transformando a figura do professor e, conseqüentemente, sua identidade pessoal e profissional.

## **Identidade do Docente Infantil: a autoidentidade e a identidade dada pela sociedade**

Considera-se a autoidentidade como a forma pela qual o professor se vê em relação à sua profissão, bem como a identidade dada pela sociedade, ou seja, como a sociedade enxerga a profissão do professor de Educação Infantil. Na construção da identidade profissional, Nóvoa (1992) destaca como seu terceiro “A” a autoconsciência, sendo o processamento de reflexão realizado pelo professor sobre sua ação. Nesse sentido, nos artigos estudados, são confrontados os fatores da autoidentidade: como os profissionais se reconhecem como professores e como está seu contentamento com a profissão. Essa

autoconsciência realizada pelo professor também transita pela percepção de como a sociedade o reconhece e o valoriza.

Dos artigos analisados, cinco (5) se encaixaram na categoria. Em relação à autoidentidade dos docentes da Educação Infantil, a maioria dos artigos destaca que o professor encontra satisfação enquanto profissional; o profissionalismo associa-se a ser bom ouvinte, paciente e compreensivo. Esse profissionalismo vai ao encontro de Peroza e Martins (2016), que consideram a importância da sensibilidade e competência do professor para perceber as crianças em suas expressões e utilizam isso a favor da ampliação de conhecimentos.

Nislin *et al.* (2015) investigam a satisfação e valorização no trabalho dos professores da primeira infância e como isso se associa à competência do professor para trabalhar com crianças com necessidades diversas. Os autores concluíram que a satisfação, a valorização e a competência são fatores-chave no desenvolvimento da identidade profissional e bem-estar no trabalho. Na mesma linha, Harwood e Tukonic (2016) exploram as percepções autoconstruídas sobre o profissionalismo do professor, revelando que os professores tinham a autopercepção de profissionalismo com níveis de satisfação no trabalho, competência, reconhecimento pelos outros e por si mesmos como profissionais.

Já Christensen (2019) examina os componentes da identidade do professor Montessori descrita como “alguém que possuía virtudes estimadas, graça física e paixão inabalável pelo trabalho” (Christensen, 2019, p. 47, tradução própria). O professor Montessori, segundo o autor, é aquele que vai muito além de ser um professor, pois perpassa por identificar, estar e aderir a princípios filosóficos educacionais específicos montessorianos.

Com isso, as discussões em torno da figura do professor destacam “tornar-se professor não é algo que acontece a um indivíduo; em vez disso, é uma transformação que é em parte autoconstruída” (Christensen, 2019, p. 50, tradução própria). A figura do professor é, assim, construída por meio da observação, da reflexão e da orientação do professor, destacamos que a identidade do professor de Educação Infantil se diferencia do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, as especificidades e a qualidade do atendimento, bem como da constituição da identidade profissional, devem ser consideradas (Peroza; Martins, 2016).

Para Gonçalves, Richter e Bassani (2017), a formação identitária está vinculada ao sentimento de pertencer a um grupo profissional, ao comprometimento do indivíduo com suas atividades docentes e os valores que abraça como alusão para atuação na profissional. Destaca-se a importância do reconhecimento do outro para conhecer a si próprio.

Em relação às identidades dadas pela sociedade, observamos que, em geral, há uma desvalorização do papel dos docentes da Educação Infantil, muitas vezes usando nomes pejorativos como “tias”, “cuidadoras” ou “babás” para se referir ao professor. Nota-se que isso vem ao encontro de visões anteriores aos avanços advindos com a LDB (Lei n.9394/96), vista anteriormente com teor de cunho meramente assistencialista, demonstrando que ainda existem quem veja o professor somente envolto ao ato de cuidar. Nesse sentido, Peroza e Martins (2016) destacam a importância do diálogo do professor e das famílias para que sejam divididas as informações sobre os processos e as necessidades educativas das crianças. Isso leva o professor a entender além do ato do cuidado, sendo incorporado o educar, o que de certa maneira contribui para que as identidades fornecidas pela sociedade aos professores de Educação Infantil sejam modificadas, rompendo com ponto de vistas ainda anteriores aos avanços da LDB.

Nessa perspectiva, observamos uma **tendência** nas pesquisas ao demonstrar que, para a identidade profissional, é preciso estar satisfeito, sentir-se valorizado e reconhecido como professores da Educação Infantil, reconhecido como pertencente a uma categoria profissional, considerando a importância de sua função, mas que ainda é **recorrente** e perceptível uma exiguidade de reconhecimento como profissionais por parte da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, as categorias de análise que surgiram de acordo com Bardin (2011) se relacionam aos três “As” do processo identitário de Nóvoa (1992): identidades formadas pelos professores ainda em fase de formação inicial correspondem à primeira “A”; as identidades na prática profissional referem-se ao segundo “A”; e artigos nos quais o professor propôs uma reflexão crítica sobre sua autoidentidade e identidade dada pela sociedade estão relacionados ao terceiro “A”.

Este estudo buscou analisar o estado do conhecimento de artigos coletados nas bases de dados SciELO e ERIC, tendo como perspectiva de análise a identidade profissional do professor de Educação Infantil nos últimos dez anos. O objetivo foi levantar as recorrências, tendências e lacunas na produção dos estudos sobre a identidade do professor da Educação Infantil, tendo como ponto de partida o questionamento: qual era o Estado do Conhecimento nas produções sobre a Identidade Profissional do Professor de Educação Infantil?

Dentre as **tendências** encontradas, tem-se: (i) os estudos demonstrando que, para uma boa identidade profissional, é preciso estar satisfeito e sentir-se valorizado e reconhecido como professores da Educação Infantil; (ii) a indissociabilidade entre as identidades profissional e pessoal do professor; (iii) o processo identitário do professor como construção ao longo da carreira.

As **recorrências** encontradas: (iv) a percepção da exiguidade de reconhecimento como profissionais da educação infantil por parte da sociedade; (v) Unidade Educacional como lugar de pertencimento do professor.

Já entre as **lacunas**, estão: (vi) escassez de formação continuada, tendo em vista o processo identitário do professor; (vii) a falta de estudos relacionadas aos processos de construção da Identidade Profissional Docente Infantil.

No decorrer da pesquisa, foi possível refletir acerca das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre a identidade do professor da Educação Infantil. Entendemos a complexidade da prática docente infantil e sobretudo percebemos que, mesmo diante dos avanços conquistados em relação ao profissional dessa etapa educacional, há muito o que se caminhar. A identidade é construída ao longo da carreira, o início demarcado por medos, inseguranças e expectativas.

As práticas colaboram para aprimorar essa identidade, colocando a teoria aprendida ainda na formação em confronto com a prática cotidiana. As reflexões críticas tomadas pelo professor aparecem para fazê-los examinar a carreira e a profissão, e sobre aquilo que pode ser modificado. Diante disso, as formações continuadas aparecem como possibilidade de trocas entre os professores, na perspectiva de também constituir a identidade docente, que se amplia, modifica, constrói e reconstrói.

À vista disso, sugere-se a ampliação de estudos sobre a Identidade Profissional do Professor de Educação Infantil, por considerar que é uma carreira profissional ainda em construção, considerando tanto o processo histórico das instituições infantis, com suas funções e seus profissionais. Além disso, o estado do conhecimento obteve poucos retornos, caso consideremos o intervalo temporal selecionado (pesquisas nos últimos dez anos) e a junção de duas bases de dados.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. D. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. DOI: doi.org/10.7213/rde.v6i19.3133. Disponível em: [periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3133/3046](http://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3133/3046). Acesso em: 18 mar. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BARROS, A. A. M. de; AZEVEDO, H. H. O. de. Consciousness is Produced in Duality. **SciELO Preprints**, [on-line], 2022. DOI: doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4302. Disponível em: [preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4302/8170](http://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4302/8170). Acesso em: 18 mar. 2024.

BIPATH, K. Enriching the professional identity of early childhood development teachers through mentorship. **The Independent Journal of Teaching and Learning**, Sandton, v. 17, n. 1, p.137-150, 2022. Disponível em: [journals.co.za/doi/epdf/10.10520/ejc-jitl1-v17-n1-a10](http://journals.co.za/doi/epdf/10.10520/ejc-jitl1-v17-n1-a10). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 1º jul. 2023.

CAMPOS, M; M. Educar crianças pequenas, em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: [retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130/232](http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130/232). Acesso em: 11 fev. 2024.

CHONG, S.; LU, T. Early Childhood Teachers' Perception of the Professional Self and in Relation to the Early Childhood Communities. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 44, n. 7, p. 53-67, 2019. DOI: doi.org/10.14221/ajte.2019v44n7.4. Disponível em: [ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4195&context=ajte](http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4195&context=ajte). Acesso em: 10 jul. 2023.

CHRISTENSEN, O. Montessori Identity in Dialogue: A Selected Review of Literature on Teacher Identity. **Journal of Montessori Research**, Lawrence, v. 5, n. 2, p. 45-56, 2019. DOI: doi.org/10.17161/jomr.v5i2.8183. Disponível em: [journals.ku.edu/jmr/article/view/8183/12509](http://journals.ku.edu/jmr/article/view/8183/12509). Acesso em: 10 jul. 2023.

CUMMING, T. Early Childhood Educators' Experiences in Their Work Environments: Shaping (Im)possible Ways of Being an Educator? **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, [on-line], v. 12, n. 1, p. 52-66, 2015. Disponível em: [files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074503.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074503.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

DELANEY, K. K.; NEUMAN, S. B. Contexts for Teacher Practice: (Re)Considering the Role of Context in Interventions in Early Childhood Teacher Engagement with New Approaches to Shared Book Reading. **Education Policy Analysis Archives**, [on-line], v. 24, n. 89, ago. 2016. DOI: [doi.org/10.14507/epaa.24.2166](https://doi.org/10.14507/epaa.24.2166). Disponível em: [epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2166/1818](https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2166/1818). Acesso em: 10 jul. 2023.

DUBAR, C. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Lisboa: Afrontamento, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio Século XXI**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEROA-CESPEDES, I.; GUERRA, P.; MADRID, A. Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. **Perspectiva Educacional**, Valparaíso, v. 61, n. 2, p. 45-67, 2022. DOI: [dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225](https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225). Disponível em: [perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/1225/415](https://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/1225/415). Acesso em: 10 jul. 2023.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARVIS, S.; PENDERGAST, D. Thinking differently about infants and toddlers: Exploring the reflections of future Australian early childhood teachers in Australia. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 40, n. 4, p. 119-132, abr. 2015. DOI: [doi.org/10.14221/ajte.2015v40n4.7](https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n4.7). Disponível em: [ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2665&context=ajte](https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2665&context=ajte). Acesso em: 19 mar. 2024.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, D.; RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 39, n. 4, p. 362-370, 2017. DOI:

doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.015. Disponível em:  
scielo.br/j/rbce/a/HxD6G7FmDHDCZvfgDS3HWjP/. Acesso em: 10 jul. 2023.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HADDAD, L. et al. Ressonâncias de uma experiência além-mar de formação continuada de professoras de educação infantil. **Cadernos Cedex**, Campinas v. 43, n. 119, p. 86–97, 2023. Disponível em: scielo.br/j/ccedes/a/pvLNw5XPfbjYCRpnD9B7dqv/. Acesso em: 10 jul. 2023.

HARWOOD, D.; TUKONIC, S. Babysitter or Professional? Perceptions of Professionalism Narrated by Ontario Early Childhood Educators. **International Electronic Journal of Elementary Education**, [on-line], v. 8, n. 4, p. 589-600, jun. 2016. Disponível em: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109864.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. Atlas. São Paulo, 2009.

MARTINS, P. L. O. **A Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NISLIN, M. A. et al. Working with children with special needs in Finnish kindergartens: Professionals and/or specialists? **South African Journal of Childhood Education**, Cape Town, v. 5, n. 3, 2223-7674, 2015. DOI: doi.org/10.4102/sajce.v5i3.368. Disponível em: sajce.co.za/index.php/sajce/article/download/368/120. Acesso em: 10 jul. 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: doi.org/10.1590/198053144843 . Disponível em: scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt. Acesso em: 18 mar. 2024.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, R. P. de; VIVIANI, L. M. Entre a fralda e a lousa: A questão das identidades docentes em berçários. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 73-90, jun. 2019. DOI: doi.org/10.21814/rpe.14947. Disponível em:

scielo.pt/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S087191872019000100006&lng=pt&nrm=iso.  
Acesso em: 10 jul. 2023.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSGOOD, Jayne. Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the ‘critically reflective emotional professional’. **Early Years an International Research Journal**, [online], v. 30, n. 02, p. 119-133, 2010. DOI: doi.org/10.1080/09575146.2010.490905.

PEREIRA, F.; LOPES, A.; DOTTA, L. T. Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais. **Revista. Port. de Educação**, Braga, v. 35, n. 1, p. 449-470, jun. 2022. DOI: doi.org/10.21814/rpe.22309.

Disponível em:

scielo.pt/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S087191872022000100449&lng=pt&nrm=iso.  
Acesso em: 10 jul. 2023.

PEROZA, M. A. R; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

**Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016. DOI:

doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.DS01. Disponível em:

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2860/2782. Acesso em: 19 mar. 2024.

PEROZA, M. A. R; SILVA, B. E. Representações sociais sobre ser professora de Educação Infantil: a constituição da identidade docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

**Diálogo Educacional**, Curitiba, v.23, n. 76, p. 556-578, jan./mar. 2023. DOI:

doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.AO04. Disponível em:

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29743/26037. Acesso em: 12 fev. 2024.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível

em: periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872. Acesso em: 19 mar. 2024.

SEISDEDOS, M. S. R.; FERNANDEZ, J. T.; GELABERT, S. B. ¿Cómo Construyen Su Identidad Las Educadoras De Párvulos Principiantes? Una Mirada Desde Diferentes Realidades Educativas. **Perspectiva Educacional**, Viña del Mar, v. 57, n. 3, p. 104-130, 2018. DOI:

dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-Iss.3-Art.766. Disponível em:

perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/766/306. Acesso em: 19 mar. 2024.

SHERFINSKI, M.; HAYES, S.; ZHANG, J.; JALALIFARD, M. “Do It All but Don't Kill Us”:

(Re)positioning Teacher Educators and Preservice Teachers amidst edTPA and the



Teacher Strike in West Virginia. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 27, n. 151, 2019. Disponível em: [files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237383.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237383.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: Inep, 2000.

SUMSION, J.; GOODFELLOW, A. Identifying Generic Skills through curriculum mapping: a critical evaluation. **Australian Association for Research in Education**, Melbourne, v. 23, n. 3, p. 329-346, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/0729436042000235436>.

SYLVA, K. et al (org.). **Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project**. Londres: Routledge, 2010. E-book. Disponível em: [taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203862063/early-childhood-matters-kathy-sylva-edward-melhuish-iram-siraj-blatchford-brenda-taggart-pam-sammons](https://taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203862063/early-childhood-matters-kathy-sylva-edward-melhuish-iram-siraj-blatchford-brenda-taggart-pam-sammons). Acesso em: 20 jul. 2023.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: [anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUICE\\_TARDIF.pdf](https://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

WOODROW, C. W(H)ither the Early Childhood Teacher: Tensions for Early Childhood Professional Identity between the Policy Landscape and the Politics of Teacher Regulation. **Contemporary Issues in Early Childhood**, [on-line], v. 8, n. 3, p. 233-243, 2007. DOI: [doi.org/10.2304/ciec.2007.8.3.233](https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.3.233). Disponível em: [journals.sagepub.com/doi/reader/10.2304/ciec.2007.8.3.233](https://journals.sagepub.com/doi/reader/10.2304/ciec.2007.8.3.233). Acesso em: 19 mar. 2024.

YU, W.; YOKE-YEAN, L. F.; YEW, V. G. W. The Relationship Between Personality Traits, Professional Identity And Job Involvement Of Novice Kindergarten Teachers In Zhejiang Province, China. **Southeast Asia Early Childhood Journal**, [on-line], v. 10, p. 139-149, 2021. DOI: [doi.org/10.37134/saecj.vol10.sp.12.2021](https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.sp.12.2021). Disponível em: [files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296718.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296718.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

## CONTATOS:

### Michelly Greice Setlik

Mestranda em Educação – PPGE- PUCPR

Professora da Rede Pública Municipal de Araucária- PR

Telefone: 41 99155-6269

E-mail: [michellysetlik29@gmail.com](mailto:michellysetlik29@gmail.com)

### Ilze Maria Coelho Machado

Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Professora da SEED-PR

Telefone: 41 99977-1458

E-mail: [ilzemia7@gmail.com](mailto:ilzemia7@gmail.com)

**NOTA SOBRE AUTORIA:**

Michelly Greice Setlik conduziu a coleta de dados, a análise e interpretação dos dados e a preparação da escrita do artigo.

Ilze Maria Coelho Machado participou da análise e interpretação de os dados e da escrita e revisão do artigo.

Ambas as autoras leram e aprovaram o manuscrito final.

**REVISÃO DO ARTIGO**

Mérie Ellen Weber de Oliveira

Mestre em Estudos de Linguagem, PPGEL/UTFPR

Licenciada em Letras Português/Inglês, UTFPR

Recebido em: 28/11/2023

Parecer em: 10/01/2024

Aprovado em: 22/02/2024