

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE BIRIGUI/SP

THE PROFESSIONAL IDENTITY OF BEGINNING PRESCHOOL TEACHERS: A STUDY IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF BIRIGUI, SÃO PAULO

*Luara Tavares da Silva*¹

*Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez*²

RESUMO: Este artigo deriva de uma dissertação de mestrado e tem como objetivo analisar o processo de construção da identidade profissional de professoras iniciantes da educação infantil da rede municipal de Birigui/SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986), cujas participantes são vinte professoras que atuam na educação infantil da respectiva rede. Em relação aos procedimentos, para a coleta de dados utilizou-se questionário com perguntas abertas e fechadas (Lakatos; Marconi, 2017), e entrevista semiestruturada. A pesquisa apoia-se nos aportes teóricos de Bourdieu (1983; 1989), Dubar (2005) e Huberman (1995) e os dados foram analisados com base em Bardin (2011). Os achados da pesquisa revelam que a identidade das professoras iniciantes participantes desta pesquisa se constrói sob tensão entre a formação inicial e a percepção social que as reduz ao cuidado. Os dados demonstram que as professoras iniciantes se sentem desvalorizadas por colegas de outras etapas do ensino, que não reconhecem sua prática como pedagógica, e por famílias que a veem apenas como cuidadora. Essas percepções interferem no sentimento de pertencimento, levando-as a um processo de negociação constante: ora mobilizam saberes pedagógicos para reivindicar legitimidade, ora se adaptam às expectativas externas, o que fragiliza a sua construção identitária, resultando em desânimo, insegurança e, em alguns casos, abandono da profissão. Portanto, o estudo conclui que o reconhecimento, nesse contexto, constitui uma dimensão central da inserção profissional, interferindo nas formas de estar, permanecer e se afirmar na docência.


PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional. Professoras iniciantes. Educação infantil.

ABSTRACT: This article is based on a master's thesis and aims to analyze the process of professional identity construction among beginning preschool teachers in the municipal education system of Birigui, São Paulo, Brazil. This is a qualitative study (Lüdke & André, 1986), involving twenty female teachers working in early childhood education within this public school system. Data collection involved a questionnaire with both open- and closed-ended questions (Lakatos & Marconi, 2017), as well as semi-structured interviews. The research is grounded in the theoretical contributions of Bourdieu (1983, 1989), Dubar (2005), and Huberman (1995), and the data were analyzed using Bardin's (2011) content analysis approach. Findings reveal that the professional identity of beginning early childhood teachers is shaped under tension between their initial teacher training and prevailing social perceptions that reduce their role to caregiving. The data show that these teachers often feel devalued by colleagues from other educational levels, who do not regard their work as pedagogical, and by families who perceive them merely as caregivers. Such perceptions interfere with their sense of belonging, pushing them into a continuous negotiation process: at times, they mobilize pedagogical knowledge to assert legitimacy; at other times, they conform to external expectations, which weakens their

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: luaratavaress@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-2703-6343>

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: flavia.martinez@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3540-4032>

● [Informações completas no final do texto](#)

identity formation. This dynamic contributes to feelings of discouragement, insecurity, and, in some cases, leads to leaving the profession altogether. The study concludes that recognition plays a central role in the process of professional integration, influencing how these teachers experience, remain in, and affirm themselves within the teaching profession.

KEYWORDS: Professional identity. Beginning teachers. Early childhood education.

Introdução

O reconhecimento da educação infantil como parte integrante da Educação Básica é um marco recente no percurso da escola pública brasileira. Historicamente vinculada a políticas assistencialistas e à lógica da suplência familiar, essa etapa passou a ser reconhecida juridicamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) (Brasil, 1996), que a incluiu no sistema educacional. Esse reconhecimento foi ampliado com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação para crianças a partir dos quatro anos de idade.

No entanto, o lugar que essa etapa da Educação Básica ocupa nas escolas segue condicionado por permanências institucionais que se refletem na organização dos espaços, na distribuição de responsabilidades e na forma como o trabalho das professoras é compreendido no interior das escolas. Sendo que o ingresso não garante, a quem inicia a carreira docente nessa etapa, um lugar de reconhecimento no campo escolar. A posição atribuída ao docente, associada a disposições afetivas e habilidades tidas como naturais, tende a deslegitimar sua formação e a reduzir o trabalho com crianças pequenas a atributos como vocação e paciência, tratado como alguém que “leva jeito com criança”. Ao naturalizar essas atribuições, reforça-se a ideia de que basta “gostar de criança”.

Ainda é importante considerar que, ao ingressarem na profissão, os docentes iniciantes (Garcia, 1999) carregam concepções construídas a partir de suas próprias trajetórias escolares, da formação inicial e das expectativas que elaboraram sobre o exercício da docência (Bourdieu, 1983). A chegada à escola, contudo, tende a se constituir como um processo de adaptação solitário, devido à ausência de mediações institucionais que reconheçam o ingresso na docência como uma etapa formativa que demanda acompanhamento, escuta e construção compartilhada de sentidos. Prevalece a expectativa de que o novo se acomode às normas já naturalizadas, mesmo quando estas não são discutidas, nomeadas ou explicitamente compartilhadas (Bourdieu, 1983).

A inserção profissional, nesse contexto, ocorre em instituições que já operam com formas de organização do trabalho docente consolidadas no cotidiano, sem participação dos que chegam. Essas Formas orientam a convivência entre os profissionais e influenciam os modos de reconhecimento e pertencimento possíveis aos que iniciam a carreira.

Ao ingressar nesse ambiente, onde o reconhecimento é disputado por meio de práticas silenciosas de validação e/ou exclusão, docentes iniciantes precisam negociar sua permanência em escolas cuja cultura institucional tende a reconhecer como legítimos apenas aqueles que já ocupam posições consolidadas, relegando os que chegam a um lugar de observação e subordinação.

Entendida como produto de relações marcadas por desigualdades (Bourdieu, 1989), a identidade docente não se constitui de forma autônoma, mas é continuamente negociada no interior de estruturas institucionais que classificam, hierarquizam e atribuem legitimidade às diferentes posições ocupadas na escola.

Este artigo resulta de um recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado em desenvolvimento, inserido na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e tem como objetivo analisar a construção da identidade profissional de professoras iniciantes da educação infantil da rede municipal de Birigui/SP.

Participam da pesquisa vinte professoras que atuam na educação infantil. Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se questionário com perguntas abertas e fechadas (Lakatos; Marconi, 2017). A pesquisa apoia-se nos aportes teóricos Bourdieu (1983; 1989), Dubar (2005) e Huberman (1995). Os dados foram analisados com base em Bardin (2011).

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, discute-se a noção de campo como espaço marcado por relações de força e violência simbólica; a identidade profissional como construção social e relacional; e o início da carreira docente como período de instabilidade e redefinições identitárias. Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados, o perfil das participantes, e, por fim, procedeu-se à análise dos dados, seguida pelas considerações finais.

Tornar-se professora em um campo de disputas: uma leitura teórica sobre identidade

Na sociologia de Pierre Bourdieu (1930-2002), as práticas sociais correspondem às ações, comportamentos e modos de atuação dos agentes que se articulam dentro de contextos específicos. Esses contextos estruturam espaços relativamente autônomos, denominados campos, que são regulados por regras próprias e nos quais tais práticas ganham significado e se desenvolvem.

Esses campos funcionam como espaços sociais onde indivíduos, grupos ou instituições atuam em condições de competição, estabelecendo relações específicas de poder. Para exemplificar a estrutura de poder e competição presentes nos campos sociais, Bourdieu (1983) utiliza a metáfora do campo de futebol, destacando que, nesses espaços, as regras são estabelecidas, as posições claramente definidas, e os participantes competem por influência e prestígio. Contudo, nem todos exercem o mesmo grau de poder; aqueles que articulam suas ações de maneira estratégica e mobilizam recursos simbólicos (prestígio, reputação, saberes valorizados, entre outros) tendem a se destacar e a influenciar as disputas por reconhecimento e poder no campo social.

No campo social, o poder não se restringe à ocupação de cargos ou à posse de recursos financeiros, mas também reside na capacidade dos agentes de construir e comunicar símbolos, valores e discursos que legitimam suas práticas e reforçam sua influência perante os demais (Bourdieu, 1989). Frente a essa situação, os agentes que atuam nesse espaço enfrentam uma competição constante. Para preservar ou ampliar sua posição, adotam estratégias diversas, que envolvem modos de agir, formas de posicionamento e processos de negociação.

Ao compreender a escola como campo social, a partir da perspectiva de Bourdieu (1983; 1989), notamos que sua organização não se reduz às normas legais ou às estruturas administrativas que a regem. Há, no cotidiano escolar, dimensões simbólicas nem sempre visíveis, mas que influenciam o valor atribuído a determinadas práticas, saberes e posições. Ao se considerar essa lógica, é possível perceber como se produzem, ainda que de forma silenciosa, critérios de pertencimento e reconhecimento que favorecem algumas trajetórias em detrimento de outras, mesmo quando as agentes compartilham a mesma função formal ou atuam no mesmo espaço institucional.

No interior desse campo, a docência na educação infantil ocupa um lugar simbólico específico, que a distingue das demais etapas da Educação Básica. Apesar de ser

juridicamente reconhecida como parte da rede formal de ensino, persistem representações que associam essa etapa a atributos pessoais como paciência, “gostar de criança”, vocação ou dom, em detrimento da sua dimensão pedagógica e intencionalidade docente.

As representações que vinculam a docência na educação infantil a atributos subjetivos contribuem para fragilizar seu reconhecimento profissional, ao fomentar a ideia de que esse trabalho demanda predisposição pessoal, e não formação específica. Nessa lógica, o cuidado deixa de ser compreendido como parte da prática pedagógica e passa a operar como justificativa simbólica para deslegitimar a docência na etapa.

Além da associação da docência a traços subjetivos, outra representação opera no mesmo movimento de desvalorização da etapa: a ideia de que a educação infantil prepare as crianças para o “ensino de verdade”, vinculado ao início da escolarização no ensino fundamental. Ao invés de ser respeitada como etapa com intencionalidades educativas específicas, passa a ser tratada como fase de transição e reforça uma hierarquia simbólica entre os segmentos da Educação Básica, em que saberes e práticas voltados à infância pequena permanecem em posição de menor prestígio e reconhecimento.

A posição ocupada pela educação infantil no interior da escola evidencia que esta opera como um campo estruturado por relações de força e disputas simbólicas, no qual determinadas posições, práticas e saberes alcançam legitimidade, enquanto outros permanecem marginalizados no processo educacional. Nesse campo, o lugar simbólico da etapa influencia diretamente as condições de reconhecimento de quem nela atua. Professores iniciantes, ao ingressarem nesse espaço, não partem de uma posição neutra (Bourdieu, 1983), mas ocupam um lugar previamente demarcado pelas hierarquias que estruturam o campo escolar.

Embora o campo escolar tenda a reproduzir as hierarquias já estabelecidas, ele não é estático. Disputas ocorrem em seu interior, e é nelas que se abre a possibilidade de transformação. Para Bourdieu, essas mudanças não resultam da estrutura do campo, mas da ação dos sujeitos que, ao mobilizarem seus capitais (formação, trajetória, vínculos, etc.), tensionam as regras de reconhecimento e disputam legitimidade em espaços marcados por desigualdade simbólica.

A disputa por reconhecimento, portanto, é parte constitutiva da inserção profissional, visto que é nesse processo que se definem as possibilidades de pertencimento simbólico no campo escolar (Bourdieu, 1983). Esse pertencimento não ocorre automaticamente com

o ingresso na função, mas se constrói nas relações cotidianas e nas marcas simbólicas que delimitam quem é, ou não, reconhecido como docente legítimo.

Para Dubar (2005), a identidade profissional não é algo pronto e imutável, mas é construída na relação entre: (a) as experiências e histórias pessoais, (b) as demandas e regras das instituições e (c) as relações e reconhecimentos sociais.

Ao afirmar que a identidade profissional se constitui nas relações que o sujeito estabelece com os outros e com as instituições, evidencia-se seu caráter processual e historicamente situado, permeado por disputas simbólicas e formas de reconhecimento que se redefinem ao longo do tempo. A docência, como toda profissão, não é um dom natural ou uma vocação inata, mas um percurso contínuo de construção e reconstrução, marcado pela negociação constante entre saberes, práticas e expectativas institucionais e sociais. Dessa forma, ninguém nasce professor: torna-se professor (Dubar, 2005).

Dubar (2005) ressalta que a constituição da identidade profissional se encontra indissociavelmente ligada ao reconhecimento conferido pelos pares, pela gestão e pelas instituições. Na ausência dessa validação social, o profissional vivencia uma crise identitária que, conforme o autor, não deve ser compreendida como um problema individual, mas como um momento decisivo de reconstrução de sentidos, fundamental para assegurar seu pertencimento ao campo. Tal crise pode culminar na reinvenção do papel profissional, na reorientação da trajetória ou, em determinados casos, no abandono da docência.

Professores iniciantes ingressam em um campo profissional cujas funções docentes são socialmente definidas por critérios que, frequentemente, não correspondem às concepções que buscam incorporar em sua prática. Assim, tornam-se protagonistas de uma disputa pelo sentido de seu lugar, na qual é necessário defender a dimensão pedagógica de suas ações e construir legitimidade perante a equipe. Dessa forma, a identidade docente se apresenta como uma construção contínua, marcada por uma luta diária por reconhecimento e pela atribuição de significado à prática profissional.

A construção da identidade profissional está intrinsecamente ligada ao reconhecimento social. Embora o ingresso no cargo de professor marque o início da trajetória, a consolidação dessa identidade depende fundamentalmente do reconhecimento conferido pelos pares, pela coordenação, pelas famílias e pelo sistema educacional.

A fase inicial da docência: desafios e construção identitária

Os primeiros anos na carreira docente são decisivos para a construção da identidade profissional. É nesse período que os professores enfrentam uma série de desafios que influenciam não só sua trajetória na profissão, mas também seu bem-estar pessoal. Entrar em uma escola, lidar com as exigências do currículo, organizar a sala de aula e construir relações com colegas, alunos e famílias são experiências que formam o cotidiano do professor iniciante.

Conforme Huberman (1995), considera-se professor iniciante aquele que está nos primeiros cinco anos de carreira, etapa que marca a transição do ambiente acadêmico para a prática cotidiana da sala de aula. Nesse período, os docentes enfrentam os desafios concretos da inserção profissional, vivenciando o que o autor denomina “choque com a realidade”.

Essa etapa, caracterizada pela fase de sobrevivência, corresponde também ao momento inicial da construção da identidade profissional. Nesse contexto, Huberman (1995, p. 39) ressalta que “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação e a exaltação por estar, finalmente, em uma situação de responsabilidade, ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, e por se sentir parte de um corpo profissional.” Esse entusiasmo inicial, no entanto, é rapidamente confrontado com práticas institucionais que submetem o professor a condições que restringem sua autonomia e provocam, desde os primeiros anos, um processo de desgaste.

Segundo Huberman (1995), esse sofrimento não decorre de falhas individuais nem pode ser atribuído à inexperiência dos docentes iniciantes. A origem desse sofrimento é estrutural: consequência de uma cultura escolar que reproduz, por meio de suas práticas institucionais, desigualdades sociais historicamente consolidadas (Bourdieu, 1983).

Nesse cenário, a escola cobra dos docentes iniciantes o desempenho esperado de profissionais experientes, mas não lhes garante as condições mínimas necessárias para que tal expectativa possa ser efetivamente cumprida. Observa-se que os docentes em início de carreira, embora demandem maior acolhimento, enfrentam, com frequência, condições de trabalho desfavoráveis: turmas desafiadoras, poucos recursos e escasso suporte institucional. Tal experiência se transforma em uma prova de resistência solitária, na qual o professor é deixado à própria sorte frente aos desafios mais complexos (Huberman, 1995).

Essa posição de vulnerabilidade não é explicitamente declarada, mas é naturalizada no cotidiano escolar, e se expressa como parte da cultura organizacional. Dessa forma, o que deveria ser um período de aprendizado e acolhimento transforma-se em uma prova de resistência, onde o docente é deixado à própria "sorte" diante dos desafios mais complexos (Huberman, 1995).

Como observa Huberman (1995), o sofrimento vivenciado na docência decorre da forma como o sistema organiza o trabalho e lida com a inserção dos que chegam. O que poderia ser uma fase de construção coletiva transforma-se em um processo solitário de resistência, no qual permanecer significa, antes de tudo, suportar.

O sistema, de forma sutil, seleciona quem permanece na profissão. Essa lógica se sustenta em um reconhecimento seletivo, que apresenta o silêncio, a adaptação e a obediência como sinais de uma "boa docência". Quem suporta sem questionar é "aprovado" e, como forma de recompensa simbólica, recebe a estabilidade. Em contrapartida, quem propõe, denuncia ou resiste tende a ser excluído, seja pela marginalização no espaço escolar, pela estigmatização como inadequado ou, muitas vezes, pela desistência da profissão (Huberman, 1995).

É dessa forma que a escola preserva a estrutura que a favorece: ao valorizar a submissão e punir a autonomia, desestimula qualquer forma de pensamento pedagógico crítico e reforça um modelo de docência baseado na aceitação passiva do que já está posto (Huberman, 1995). Sob a aparência de compromisso com a (trans)formação social, preservam-se práticas que mantêm desigualdades, definem pertencimentos e naturalizam exclusões.

Para Huberman (1995), a formação docente não segue um percurso linear nem previsível: é marcada por incertezas, retrocessos e reinterpretções constantes do próprio trabalho. Isso porque, segundo autor, a formação docente acontece em meio a conflitos permanentes entre o que o professor carrega da sua trajetória (valores, ideais, expectativas) e o que a escola impõe que se faça para ser aceito, "sobreviver", manter-se ali (normas, hierarquias, reconhecimentos). Nessa negociação instável entre o que se é e o que se deve fazer para pertencer, a permanência na profissão implica, muitas vezes, a renúncia de práticas ou convicções em nome da sobrevivência simbólica no espaço escolar.

A contribuição dos estudos de Huberman (1995) não se limita à descrição das fases da carreira docente. Suas análises permitem compreender o percurso profissional do

professor como um processo histórico e relacional, marcado por tensões entre as expectativas da formação inicial e as imposições do cotidiano escolar. Ao identificar situações de esgotamento, desistência ou conformismo, demonstra que não decorre de fragilidades pessoais, mas da forma como o trabalho docente é coletivamente estruturado social e simbolicamente no interior das escolas.

A partir da perspectiva dos ciclos de desenvolvimento docente de Huberman (1995) e da construção identitária proposta por Dubar (2005), articuladas à noção de campo educacional de Bourdieu (1983; 1989), compreende-se que permanência desses professores na carreira não depende unicamente de suas competências individuais, mas também da capacidade do campo escolar de reconhecer, valorizar e proporcionar condições simbólicas e materiais que legitimem e assegurem sua atuação profissional.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa³ possui abordagem qualitativa (Lüdke e André, 1986) e foi realizada com professoras em início de carreira, atuantes na educação infantil da rede municipal de Birigui/SP.

No período da coleta de dados, em 2024, a rede municipal de ensino contava com 15 (quinze) unidades que ofertavam a educação infantil, todas localizadas na zona urbana do município. Ao todo, as unidades contavam, à época, com cento e dois (102) responsáveis pelo trabalho pedagógico com as crianças.

Participaram da pesquisa professores em início de carreira, com até cinco anos de experiência profissional, atuantes na etapa da Educação Infantil da rede municipal de Birigui/SP e em efetivo exercício no período de coleta de dados, compreendido entre os meses de junho e dezembro de 2024.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas. De acordo com Lakatos e Marconi (2017, p. 216), o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas [...] sem a presença do entrevistador”. Em pesquisas qualitativas, esse instrumento contribui para levantar informações sistematizadas sobre sujeitos e

³ A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

contextos, favorecendo uma compreensão inicial do campo. O questionário elaborado foi composto por vinte e nove (29) perguntas (fechadas e abertas). As perguntas fechadas levantaram dados objetivos (idade, formação, vínculo), enquanto as abertas permitiram maior expressividade das participantes, aprofundando percepções sobre experiências e desafios profissionais.

A fim de validar o questionário, foi realizado um estudo piloto no mês de abril, com o objetivo de verificar a clareza das perguntas, a adequação da linguagem e a funcionalidade da plataforma digital utilizada.

Após a validação do questionário, o mesmo foi disponibilizado por meio do Google Forms, aos/às gestores (as) escolares via WhatsApp, e solicitado que encaminhassem exclusivamente aos professores da educação infantil. O questionário ficou disponível entre a segunda quinzena de junho e o final de julho de 2024.

Houve o retorno de vinte (20) professoras. Por esse motivo, o uso do gênero feminino (professoras iniciantes na educação infantil) foi adotado ao longo do texto, inclusive no título da pesquisa. Esse dado não foi estabelecido como critério de inclusão, mas reflete a composição de gênero historicamente predominante da docência na educação infantil.

O perfil das docentes indicou a predominância de profissionais na faixa etária de 31 a 40 anos (45%), seguida por aquelas entre 41 e 50 anos (25%). Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil, 40% exercem a função entre quatro a cinco anos, enquanto 20% encontram-se na fase inicial de inserção profissional, com até um ano de experiência. Em relação à formação acadêmica, destaca-se que 90% das participantes possuem especialização *lato sensu*.

Para o tratamento dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). O processo de análise foi conduzido em três etapas complementares: a primeira consistiu na leitura atenta de todas as respostas, com o intuito de identificar repetições e aproximações entre os sentidos produzidos pelas professoras. Em um segundo momento, foram extraídas unidades de significado, organizadas por semelhança temática e proximidade discursiva. Por fim, a construção das categorias analíticas considerou tanto a recorrência dos temas presentes nos enunciados quanto sua articulação com os aportes teóricos de Bourdieu (1989), Dubar (2005) e Huberman (1995).

Para fins de preservação da identidade das participantes, as falas foram organizadas com a sigla PEI (Professora da educação infantil), seguida de um código alfanumérico (ex: PEI.01, PEI.02).

Resultados e Discussões

Com base nas seguintes perguntas abertas: (1) Em sua opinião, qual é o papel do (a) professor (a) de educação infantil? (2) Na sua opinião, seus (suas) colegas de profissão que atuam em outras etapas de Ensino valorizam o trabalho do professor (a) da educação infantil? Por quê? (3) Na sua opinião, os pais das crianças valorizam o trabalho do professor da educação infantil? Por quê? (4) Essas percepções tanto dos (das) colegas de trabalho quanto dos pais te afetam de alguma maneira? Se sim, como e por que isso acontece?

A escolha das perguntas busca compreender como as professoras iniciantes constroem sua identidade profissional a partir da forma como percebem ser vistas no contexto escolar, sobretudo, por colegas de outras etapas de ensino e pelas famílias das crianças. No cotidiano institucional, essas percepções influenciam o modo como atribuem sentido à sua atuação e se reconhecem enquanto profissionais da educação infantil.

A partir desse movimento interpretativo, foram definidas duas categorias que orientam a discussão apresentada a seguir:

Categoria (1) A escolha pela docência na educação infantil

Categoria (2) Somos vistas como menos importantes a infância deslegitimada, a professora desvalorizada.

Categoria 1: A escolha pela docência na educação infantil

A decisão de tornar-se professora de educação infantil não se reduz a uma simples escolha individual, mas constitui um processo complexo de construção identitária (Dubar, 2005). Nesse percurso, motivações pessoais, condições sociais e representações culturais sobre a profissão se entrelaçam, conformando modos específicos de ser e se reconhecer como docente. Desta feita, analisar como essas professoras relatam sua escolha profissional demonstra, não apenas seus percursos individuais, mas as tensões inerentes à construção de uma identidade docente em um campo marcado pela violência simbólica (Bourdieu, 1989).

Entende-se que, assumir o cargo como docente na educação infantil não garante, por si só, o reconhecimento profissional, uma vez que este caracteriza um capital simbólico a ser construído e disputado em um campo educacional historicamente hierarquizado (Bourdieu, 1989). A docência nessa etapa, culturalmente marcada por concepções naturalizadas de cuidado, afeto e vocação feminina, enfrenta resistências estruturais à sua legitimação como trabalho intelectual e especializado.

Embora formuladas como experiências pessoais, as falas das professoras iniciantes refletem um repertório discursivo hegemônico no campo da educação infantil, marcado pela naturalização do cuidado e da afetividade como fundamentos da docência, conforme podemos perceber nas falas a seguir:

“A pureza e encantamento das crianças” (PEI.07).

“Acredito que a base de tudo é a educação infantil. Sendo assim acredito que lecionar na educação infantil é algo encantador, você ensina, aprende e vê os primeiros passos da educação, seja vendo o aluno aprender uma letra, uma cor, um movimento. A educação infantil é transformadora” (PEI.17).

“Por ter facilidade com essa faixa etária” (PEI.03).

“Estava entre 3, nutrição, educação física e pedagogia, mas optei por pedagogia por ser um mercado de trabalho mais amplo, e por amar ensinar” (PEI 18).

Ao recorrerem a valores afetivos para atribuir sentido à docência, as professoras iniciantes constroem formas de pertencimento simbólico em um campo historicamente marcado por disputas (Bourdieu, 1983). Reconhece-se que os vínculos afetivos fazem parte da experiência docente, sobretudo na educação infantil. Contudo, quando assumem centralidade na definição do ser professora, como evidenciado nas falas acima, acabam por reforçar concepções que naturalizam essa atuação, dissociando-a de seus fundamentos pedagógicos e profissionais.

Nesse processo, cuidado e afeto são posicionados como qualidades “naturais” da mulher professora, o que contribui para neutralizar o papel do conhecimento e da formação como pilares da prática docente, e reforça a ideia de que ensinar crianças demanda sensibilidade e não formação intelectual, reduzindo a docência a uma ideia romantizada de “dom” ou “vocação”, suscitando a crença de que “algumas pessoas nasceram para isso”.

Em alguns relatos, a escolha pela educação infantil decorre de fatores como custo, proximidade ou oportunidade de ingresso no mercado:

“Na época era o único curso que eu tinha condição de pagar” (PEI.02).

“Não foi primeira opção, eu queria fazer letras, porém não tinha presencial na minha cidade nem próximo, então optei pela pedagogia” (PEI.16).

“Concurso que fui chamada” (PEI.08).

“Acredito que a educação infantil é a etapa menos burocrática da educação” (PEI.15).

“Já era professora de fundamental, eu quis conhecer como era a educação infantil, para experimentar novas oportunidades” (PEI.18).

Ao relatarem ter ingressado na educação infantil por falta de alternativas acessíveis como limitações financeiras ou geográficas, suas falas não revelam uma escolha autônoma, mas uma decisão imposta pelas condições sociais que limitam o acesso à formação e à profissionalização docente.

Já as falas de PEI.15 e PEI.18, há uma percepção da educação infantil dissociada de saberes especializados, desconsiderando aspectos fundamentais dessa faixa etária, como o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, as culturas da infância e as práticas pedagógicas intencionais necessárias ao trabalho com crianças pequenas.

Nos relatos abaixo, evidencia-se que a escolha pela docência na educação infantil ocorre a partir de influências externas:

“Minha mãe que também foi professora de educação infantil” (PEI.12).

“Sempre quis trabalhar com algo que envolvesse criança. Então minha amiga falou de pedagogia e não tive dúvidas que essa era a minha carreira” (PEI 19).

“Identificação com a profissão devido a referência de vários bons outros prof que tive em minha vida” (PEI 20).

Nos relatos de PEI.12, PEI.19 e PEI.20, observa-se que a escolha pela docência na educação infantil é orientada por referências relacionais próximas: familiares, amigos ou professores marcantes. Embora não estejam marcadas por restrições materiais, essas falas evidenciam uma forma de inserção profissional baseada em modelos identificatórios. Dessa forma, a escolha profissional se torna um movimento influenciado por estruturas sociais e histórias de vida (Dubar, 2005).

Observa-se que a identidade profissional docente não é construída de forma livre ou isolada. A partir dos conceitos de Dubar (2005) e Bourdieu (1989), entende-se que esse processo é resultado da negociação contínua entre os sentidos que a professora atribui à sua trajetória e os critérios de reconhecimento simbólico instituídos pelo campo em que se insere.

As falas apresentam diferentes formas de atribuir sentidos à escola pela docência na educação infantil: algumas relatam motivações influenciadas por experiências relacionais ou trajetórias de vida, outras se aproximam de discursos que valorizam o saber pedagógico como fundamento da prática docente:

“Sei da importância da educação infantil, e sei o quanto trabalhamos tanto em sala quanto em casa, pesquisando e elaborando” (PEI.08).

“Ser mediador e tornar a criança protagonista de seu aprendizado” (PEI. 06).

“É proporcionar através das experiências o pleno desenvolvimento da criança” (PEI. 07).

“Desenvolver as competências e habilidades relacionadas aos conteúdos próprios dessa faixa etária” (PEI. 11).

“Mediar os conhecimentos da criança, além de incentivar, oferecer novas oportunidades e experiências, para o desenvolvimento da mesma” (PEI.04)

Ao descreverem suas funções na educação infantil, as professoras recorrem a expressões como “mediação”, “protagonismo da criança”, “desenvolvimento de competências” e “oferta de experiências”, evidenciando uma aproximação com discursos amplamente legitimados nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas atuais.

Ao recorrerem a termos técnico-pedagógicos socialmente valorizados no campo educacional, as professoras buscam afirmar que o trabalho que realizam é técnico e profissional. Essa postura expressa uma tentativa de reposicionamento simbólico (Bourdieu, 1989), ao se distanciarem de representações assistencialistas historicamente atribuídas à docência na educação infantil e ao reivindicarem o lugar de profissionais que detêm saberes específicos.

Os relatos das professoras evidenciam uma contradição estrutural na docência da educação infantil: embora se exija formação técnica especializada, capital objetivado, nos termos de Bourdieu (1983), essa qualificação não é acompanhada do reconhecimento simbólico correspondente. Em outras palavras, a formação formal, expressa na posse de certificados e títulos, não garante, por si só, autoridade profissional no interior do campo educativo.

Tal dissociação entre qualificação e valorização constitui um dos mecanismos de reprodução das estruturas de dominação que, naturalizam a desvalorização desse trabalho, mesmo diante de exigências formais e legais (Bourdieu, 1989). Essa condição, marcada por desigualdades estruturais, repercute nas formas como essas profissionais percebem ser vistas por outros agentes com os quais compartilham o cotidiano escolar.

Categoria 2: “Somos vistas como menos importantes”: a infância deslegitimada, a professora desvalorizada

A identidade profissional docente na educação infantil, sobretudo no início da carreira, é permeada por uma estrutura simbólica que delimita quem pode ser verdadeiramente reconhecida como professora. Ao escutarem a si mesmas, em suas falas, as professoras iniciantes mostram como se percebem situadas por olhares externos, de colegas de outras etapas, de famílias das próprias instituições. As falas das professoras possuem um eixo comum: *o sentimento de desvalorização e invisibilidade social do trabalho docente na educação infantil*. As participantes expressaram percepções recorrentes de que sua atuação é considerada inferior ou menos importante em relação aos outros níveis de ensino.

As professoras sintetizam esse sentimento ao afirmar que:

“Geralmente somos vistas como menos importantes” (PEI.08).

“Não somos vistas como profissionais da educação” (PEI.13).

Além de apontar para uma experiência coletiva, o sentimento da profissional transparece a atuação de um sistema de representações que organiza a docência de forma hierarquizada, em um campo que valoriza determinadas formas de ensinar e silencia outras. Essa oposição entre o que é considerado ensino “sério” e o que é visto como “natural” ou “espontâneo” atua diretamente na construção identitária da professora iniciante atuante na educação infantil, que precisa, desde o início, disputar seu espaço enquanto profissional.

É possível observar que na educação infantil, as professoras iniciantes carregam o estigma de um fazer “menos nobre”, associado à ausência de conteúdo formal. Esse lugar de menor capital simbólico se confirma nas percepções relatadas:

“Acham que nosso trabalho é menos importante do que o do Fundamental” (PEI.04).

“Nosso trabalho não é levado a sério como o do Ensino Fundamental, médio e superior” (PEI.16).

Inseridas em um campo marcado por disputas simbólicas, as professoras expõem, em suas falas, uma desvalorização institucional, social e cultural, na qual outras etapas de ensino acumulam maior prestígio, associados à presença de conteúdos formais, o que não

ocorre na educação infantil. Desse modo, onde não há ensino formal, não há ensino legítimo e, onde não há ensino legítimo, não há professora reconhecida como tal.

Ao se reconhecerem como “menos importantes” que os docentes de outras etapas, as professoras expressam uma inquietação cotidiana: a percepção de que a educação infantil não é reconhecida, de fato, como parte do sistema educacional. Essa percepção faz parte do modo como as professoras se entendem no espaço escolar e se confirma, dia após dia, nos pequenos gestos, nas relações com os colegas, nas expectativas das famílias e na forma como a etapa é tratada institucionalmente.

São marcas evidentes da fase de inserção na carreira docente, caracterizada por Huberman (1995) como um período crítico de confrontos entre idealizações e a realidade do trabalho. Nesse estágio inicial, o entusiasmo, ainda presente, aos poucos, cede gradualmente espaço à frustração de ocupar um lugar escolar que, embora marcado por práticas pedagógicas, não é reconhecido como espaço legítimo de ensino, o que compromete a afirmação da docência como prática profissional e fragiliza os sentidos de pertencimento à profissão.

Essa dissociação entre fazer e reconhecimento impõe um desafio à constituição da identidade profissional: dado que o fazer cotidiano, orientado pelos princípios do “cuidar e educar”, não corresponde ao modelo de ensino pautado na instrução formal, as professoras se veem continuamente compelidas a justificar que suas práticas envolvem intencionalidade pedagógica, planejamento e aprendizagem. Assim, o exercício da função, por si só, não assegura o reconhecimento profissional: é preciso reafirmar, constantemente, não apenas aos olhos dos outros, mas, por vezes, diante de si mesma, que aquilo que se realiza na Educação Infantil constitui, sim, uma prática de ensino.

Entre as formas como as professoras iniciantes percebem ser vistas, um ponto recorrente aparece: a ideia de que, nessa etapa da educação, as crianças “só brincam”, conforme relatam:

“Tem uma parte que não acredita no potencial da Educação Infantil e que no pré as crianças só brincam” (PEI.10).

“Eles não entendem a importância da educação infantil. Resumem nosso trabalho a mera brincadeira com crianças” (PEI.09).

“Acha que educação infantil serve apenas para brincar!” (PEI.11).

“A visão errônea e que só se brinca” (PEI.18).

Chama a atenção como o advérbio “só” na forma como o brincar é enunciado: ao anteceder a ação, ele esvazia o sentido pedagógico da etapa e reforça a percepção de que ali não há aprendizado, apenas passatempo, o que contribui para que a profissional seja associada à função de tia, cuidadora ou recreadora, compreendida como alguém que ocupa as crianças, garantindo sua segurança e bem-estar. Isso se repete nas falas abaixo:

“Infelizmente vê o professor somente como cuidador, desconhecem quantas habilidades seus filhos desenvolvem nessa fase e a importância que isso agrega” (PEI.05).

“Veem a educação infantil como assistencialismo” (PEI,12).

O uso do termo “somente” mostra o incômodo de quem cuida, mas também educa, e que, mesmo assim, tem seu trabalho reduzido a uma única dimensão, tratada como alguém que apenas “fica com as crianças”. Nessa mesma perspectiva, o “assistencialismo” reforça uma visão política e histórica que relega a educação infantil à condição de etapa transitória, improvisada, e não um espaço de formação integral e intencional. Cabe ressaltar que essa desvalorização atinge não apenas a profissional, mas o próprio direito das crianças à educação como experiência formativa.

Diante dessas representações constatadas, a desmotivação aparece diante dessa deslegitimação profissional vivenciada, não como um sentimento isolado ou uma fragilidade pessoal e sim resultado dessa relação entre pares, o que reforça seu caráter estrutural e coletivo. Como destaca Dubar (2005), a identidade profissional é sempre resultado de uma socialização relacional. Quando essa socialização se desenvolve em contextos permeados por representações negativas sobre a própria atuação, formam-se ciclos de invisibilidade e desmotivação, como afirmam as participantes:

“É desmotivador não darem importância nessa parte principal, primeira etapa da educação básica” (PEI.03).

“Sim, todo profissional gosta de se sentir valorizado, e quando isso acontece, acaba desmotivando” (PEI.05).

“Reflete no modo em que somos vistos na sociedade” (PEI.06).

No início da carreira, quando os sentidos de pertencimento ainda se articulam, a ausência de reconhecimento simbólico por parte de colegas, famílias e instituições escolares fragiliza a inserção das professoras da educação infantil no campo educacional, comprometendo sua afirmação profissional e a construção identitária na docência.

O desejo de valorização, presente em suas falas, vem acompanhado da percepção de que a educação infantil ocupa uma posição inferior no campo educativo, o que torna mais difícil não apenas o exercício cotidiano da docência, mas também a própria permanência na profissão (Huberman, 1995).

Ainda assim, mesmo diante da desvalorização simbólica, as professoras iniciantes encontram modos de se afirmar. Suas falas, por vezes contidas, tornam visíveis tentativas de permanência em um espaço que, historicamente, lhes foi mais imposto do que escolhido.

Considerações Finais

Ao finalizar esta pesquisa, percebeu-se que a identidade profissional docente se constrói em um campo de disputas simbólicas e institucionais, no qual o reconhecimento do saber docente na educação infantil ainda é um desafio. Mesmo diante de avanços legais e formativos na área, observa-se a persistência de uma estrutura educacional que naturaliza a separação entre cuidado e educação, relegando a posição docente e deslegitimando as competências construídas ao longo da formação e da prática cotidiana.

As falas das participantes evidenciam que a identidade docente está relacionada não apenas à prática pedagógica, mas também ao reconhecimento social da profissão. Quando esse reconhecimento é negado, seja pela visão estrutural de que, na educação infantil, "as crianças só brincam", seja pela redução do trabalho docente a funções assistencialistas, muitas professoras acabam internalizando uma autoimagem de inferioridade, o que fragiliza sua construção identitária e enfraquece os vínculos com a profissão.

O sentimento de desvalorização entre professoras da educação infantil se constrói gradualmente, a partir da adaptação constante a rotinas que anulam o caráter pedagógico do trabalho docente. A inserção em atividades assistenciais e a expectativa de atender a diversas demandas tornam-se práticas naturalizadas, que intensificam a sobrecarga e invisibilizam sua atuação como professoras. Diante disso, o silêncio e a retração passam a funcionar como estratégias de permanência na profissão, ainda que impliquem a renúncia ao reconhecimento e à afirmação de seu papel pedagógico.

É possível entender que, para as professoras iniciantes, as percepções construídas por colegas de outras etapas e por familiares reforçam a ideia de que a educação infantil ocupa um lugar de menor prestígio no campo escolar, ao associarem seu trabalho ao cuidado, em uma perspectiva que inviabiliza os saberes e a intencionalidade que orientam

o exercício da docência nessa etapa. O reconhecimento, nesse contexto, ocorre como dimensão central da inserção profissional, interferindo nas formas de estar, permanecer e se afirmar na docência.

A pesquisa demonstra que a construção da identidade profissional das professoras iniciantes na educação infantil da rede municipal de Birigui/SP ocorre em meio a conflitos relacionados à forma como essa etapa é socialmente desvalorizada. As professoras iniciantes percebem que colegas de outras etapas do ensino não reconhecem sua atuação como prática pedagógica, e que as famílias ainda as veem como cuidadoras, desconsiderando os saberes que orientam seu trabalho.

Assim, compreende-se que a identidade profissional das professoras iniciantes não é uma condição pré-estabelecida, mas construída na negociação diária à deslegitimação do seu trabalho. Isso ocorre quando as professoras se posicionam perante as famílias, afirmando a intencionalidade pedagógica do brincar, resistem à redução da função docente ao cuidado, recorrem à documentação pedagógica para legitimar os saberes que norteiam sua prática, dentre outros.

Portanto, o reconhecimento, nesse contexto, constitui uma dimensão central da inserção profissional, interferindo nas formas de estar, permanecer e se afirmar na docência.

Conclui-se que, diante dos desafios identificados, torna-se essencial ressignificar a educação infantil como um espaço educativo pleno, onde o cuidar e o educar sejam concebidos como dimensões indissociáveis, base estruturante da constituição de uma identidade docente integrada e socialmente valorizada.

Transformar essa realidade requer políticas públicas, mudanças institucionais no cotidiano escolar que superem as hierarquias entre as etapas de ensino, e o fortalecimento da ação conjunta das professoras em defesa da educação infantil.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**/Tradução de Fernando Thomaz. Portugal: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília, DF: Presidência da República, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, (Org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Luara Tavares da Silva. Mestranda em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Campus de Três Lagoas, MS, Brasil.

E-mail: luaratavaress@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-2703-6343>

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez. Doutora em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS, Faculdade de Educação, Campo Grande, MS, Brasil.

E-mail: flavia.martinez@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3540-4032>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Número do Parecer: 6.863.776

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.



HISTÓRICO

Recebido em: 24/07/2025 - Aprovado em: 28/12/2025 – Publicado em: 31/12/2025.

COMO CITAR

SILVA, L. T.; MARTINEZ, F. W. M. A Identidade Profissional de Professoras Iniciantes na Educação Infantil: Um Estudo na Rede Municipal de Birigui/SP. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 6, n. 10, p. 240-260. 2025.