

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Simone Araujo Miranda

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO**

Taubaté – SP
2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Simone Araujo Miranda

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa, como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila

Taubaté – SP
2019

SIMONE ARAUJO MIRANDA

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa, como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila

Data: 29/08/2019
Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila Universidade de Taubaté

Assinatura  _____

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil Universidade de Taubaté

Assinatura  _____

Prof. Dr. Alessandro Messias Moreira Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG

Assinatura  _____

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

M672t Miranda, Simone Araujo

Trajetórias de professores da Educação Infantil em uma rede municipal de ensino. / Simone Araujo Miranda. – 2019. 157. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

1. Professores de Educação Infantil. 2. Ciclo de vida profissional. 3. Trajetória profissional. 4. Biograma. I. Título.

CDD – 370

AGRADECIMENTOS

Em 2005, quando conclui minha graduação em Geografia eu já pensava em fazer Mestrado, mas, por vários acontecimentos em minha vida, esse sonho foi se adiando. Então, em 2017, decidi prestar o processo seletivo para realizar cursar os estudos que tanto desejava. Após sete anos longe do universo acadêmico, com muito medo e cheia de insegurança, fui aprovada em todas as etapas e dei início ao curso.

Desde então muita coisa aconteceu na minha vida. Amadurecimento é a palavra que resume esses dois anos.

Apreendi muito, enfrentei vários desafios, procrastinei, chorei, matei vários monstros internos, em muitos momentos venci minhas inseguranças e meus medos. Algumas vezes, pensei que não conseguiria dar conta da minha vida profissional e da realização do meu sonho acadêmico.

Mas, como sempre digo, no final tudo dá certo!

Porém, esse meu sonho só foi possível graças à colaboração, apoio e compreensão de muitas pessoas que fazem e fizeram parte da minha vida trajetória São muitos os agradecimentos:

Ao Rafael, meu marido, que me apoiou desde os momentos alegres até os momentos de extremo desespero. Também à minha mãe Marlene e ao meu pai Roque os quais, muitas vezes, deixei de encontrar por dedicação a essa pesquisa. Ao meu irmão Ramon que, mesmo morando longe, quando eu precisei, escutou meus desabafos.

À amiga Rosana Cardoso que sempre foi muito compreensiva e, em todos os momentos de que precisei, me ofereceu seu ombro amigo.

À Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, Prof.^a. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Aos Professores Doutores que, com dedicação e sapiência, nos conduziram na construção do conhecimento.

A minha orientadora Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos pelos momentos de aprendizado que me proporcionou.

À Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, por quem tenho muito respeito e admiração, desde a época da minha primeira pós-graduação.

Ao Prof. Dr. Alessandro Messias Moreira, pela disposição e contribuições no desenvolvimento da dissertação.

Em especial, à Prefeitura Municipal de Taubaté, pela concessão de bolsa de estudo.

Aos professores que aceitaram generosamente dividir suas trajetórias comigo possibilitando a realização desta pesquisa.

À Vanesca, pessoa fundamental para a realização e conclusão dessa etapa da minha trajetória.

Aos meus colegas de sala, em especial Marina e Suellen, as quais faziam as noites intensas de aprendizado, mais leves, na hora do intervalo.

Às colegas do grupo de estudos NEDHEG, em especial a Vanessa que me escutou e me ajudou muito.

À minha família que com palavras de apoio me incentivava.

Ao pessoal da secretaria do Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, em especial a Rita que sempre me atendeu com muita atenção e respeito.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte dessa etapa da minha trajetória, reitero meus sinceros agradecimentos.

“Não somos apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos. Nós, professoras, somos mulheres numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou “tias”, “rainhas do lar”, companheiras. Somos brancas, não-brancas, quase brancas, embranquecidas numa sociedade vincada pelo racismo. Aprendemos cantando que somos pobres ou ricas, de “ma-ré-de-si”, numa sociedade dilacerada pelas desigualdades, em que nossa condição de assalariadas, ainda que nos agregue a muitos outros trabalhadores, é vivida, mesmo entre nós, de modo desigual, implicando grandes diferenças: moramos diferente, vestimos diferente, estudamos em escolas diferentes, ensinamos em condições diferentes a crianças também diferentes”(FONTANA, 2000, p.105).

RESUMO

O professor de Educação Infantil, ainda nos dias atuais, é visto apenas como cuidador de crianças, pois parte da sociedade reconhece a creche como lugar onde a criança vai para brincar e ser cuidada e não necessariamente para aprender ou estudar. Em função da concepção equivocada advinda do consenso popular, o conhecimento sobre a docência nesse nível da educação torna-se importante, inclusive para reforçar a importância do professor também como mediador do conhecimento na Educação Infantil. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo compreender o exercício profissional do professor da Educação Infantil, mediante o conhecimento dos processos identitários que constituem o ciclo de vida de três grupos geracionais: os docentes iniciantes, os intermediários e os mais experientes. De modo específico, buscou-se conhecer o perfil profissional, identificar os acontecimentos que influenciaram a escolha da profissão, bem como os fatos marcantes que caracterizam o exercício profissional de 11 professores que atuavam nessa fase da escolarização. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fez uso do método biográfico-narrativo, o qual possibilitou a compreensão dos modos pelos quais os professores e as professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Para a coleta de dados, em um município do Vale do Paraíba Paulista, foi enviado aos professores da rede municipal um questionário, o qual permitiu traçar o perfil docente. Foram também realizadas entrevistas biográficas, cujos dados e informações foram, após a transcrição, organizados em biogramas. Em seguida, realizou-se a sobreposição dos biogramas, que permitiu identificar os momentos que compunham a vida profissional desses professores de Educação Infantil, marcada pelos acontecimentos críticos, que impactaram e influenciaram os rumos de suas trajetórias profissionais. Como resultado desse estudo, observou-se que a escolha pelo Magistério foi realizada a partir das experiências subjetivas, atravessadas, por sua vez, por desafios que circunscreveram toda a trajetória docente, independentemente do tempo e da experiência profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Professores de Educação Infantil. Ciclo de vida profissional. Trajetória profissional. Biograma.

ABSTRACT

Nowadays, a kindergarten teacher continues to be seen as a child caregiver. It is because, part of society, recognizes the school in early childhood as a place where every child goes to play and be cared for and not necessarily to learn or study. Due to this misconception coming from a very popular consensus, the knowledge about teaching at this level becomes extremely important, also to strengthen the value of the role a teacher plays as a mediator of knowledge in early childhood education. Thereby, this academic assignment has a goal to understand the professional role of the kindergarten teacher, through the knowledge which identifies the process of life cycle based on three generations groups: the beginning teachers, the intermediate teachers and the most experienced ones. More specifically, went in search of understanding the professional profile, in order to identify the events that influenced the career choice, as well as the outstanding facts that lead 11 professional teachers who work in this school stage. In fact, this research has a qualitative approach linked with a biographical-narrative method, this allowed the comprehension of the way teachers make sense at work and act in their professional contexts. In order to collect the municipality data of Vale do Paraíba Paulista, a questionnaire was sent to the teachers of the city's municipal education system, which allowed to trace their professional profile. Therefore, biographical interviews were also performed, whose data and information were organized into biograms after transcription. Right after, proceeded with the biograms overlapping to make possible to identify the period that compose the professional life cycle of these kindergarten teachers, measured by any crucial events that impact and having some influence in the course of their professional career. Summarize as a result of this study, regardless of the teacher's time and professional experience, it was observed that the choice for teaching was made from subjective experiences, guided by challenges that circumscribe every trajectory in teaching career.

KEYWORDS: Kindergarten Teachers. Professional life cycle. Plife trajectory. Biogram

LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RM-Vale	Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definição dos grupos geracionais que constituem os participantes da pesquisa.....	59
Quadro 2: Modelo de biograma.....	63
Quadro 3: Modelo de sobreposição de biograma	64
Quadro 4: Caracterização dos participantes da pesquisa.....	67
Quadro 5: Participantes segundo o grupo geracional, idade vital e tempo de experiência.	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Docentes da rede municipal distribuídos conforme o nível de ensino.....	59
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Experiência profissional docente	70
Gráfico 2: Primeira formação no Ensino Superior	71
Gráfico 3: Segunda formação no Ensino Superior	72
Gráfico 4: Especialização <i>Lato Sensu</i>	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 Docência na Educação Infantil: uma revisão de literatura	19
2.1 Do assistencialismo à profissionalização	20
2.2 As questões de gênero na Educação Infantil	28
2.3 Identidade e trajetórias docentes na Educação Infantil	34
2.4 Formação dos professores de Educação Infantil	41
3 MÉTODO	52
3.1 Tipo de pesquisa	53
3.2 População e participantes	56
3.3 Instrumentos	57
3.4 Procedimentos para a coleta dos dados	59
3.5 Procedimentos para a análise dos dados	61
4 TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: perfil e momentos	63
4.2 Momentos constituintes das trajetórias profissionais docentes	71
4.2.1 A escolha pela docência	71
4.2.2 Início na carreira docente	80
4.2.2.1 Início da docência na Educação Infantil na rede municipal de ensino	86
4.2.4 Desafios ao longo da carreira docente	99
4.2.5 Perspectivas futuras	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	127
ANEXO A: Parecer consubstanciado do CEP	135
APÊNDICE I: Questionário	137
APÊNDICE II: Roteiro da entrevista	139
APÊNDICE III: Memorial de formação	140

1 INTRODUÇÃO

Minha escolha pela docência não foi diferente de outras pessoas. Sem muita opção, e por gostar de crianças, acabei cursando o Magistério. O grande pedagogo Paulo Freire (1995), em seu livro *Professora sim, tia não*, apresenta a Terceira Carta com o título “Vim fazer o magistério porque não tive outra possibilidade”. Ao realizar a leitura dessa Carta, pude observar que muitas professoras de Educação Infantil iniciam sua carreira com o mesmo pensamento e esse é um dos fatores que pelo qual nossa profissão não é valorizada, ou seja, nós mesmas não nos damos o devido valor.

A Educação Infantil historicamente está ligada à figura feminina, pois a mulher ao nascer já era considerada com todos os atributos para ser professora. Nessa perspectiva, Dametto e Esquinsani (2015, p. 149) afirmam existir uma “dificuldade histórica em definir se somos vocacionados e subsidiariamente profissionais”, devido à proximidade entre ser profissional e gostar de trabalhar com crianças. Vista como vocação natural ligada ao gênero, a consolidação inicial da identidade profissional de professores de crianças de 0 a 5 anos sofre prejuízos.

Assim, o fato de a profissão ser constituída por mulheres tem contribuído com a desvalorização dessas profissionais, principalmente porque são consideradas aptas para cuidar de crianças devido ao consenso de que toda mulher tem vocação para isso. (GONÇALVES, 2014).

A partir dessas constatações percebo que minha escolha profissional aconteceu sustentada pelo fato de gostar de crianças, mesmo que tal decisão tenha acontecido de forma inconsciente. Vale ressaltar, no entanto, que sempre quis ser professora e nunca pensei em atuar em outra profissão.

Ressalta-se que, embora não tivesse consciência dessa carga histórica relacionando o cuidado de crianças à mulher, a minha afinidade com os pequenos definiu minha escolha profissional, situação essa que me levou para a docência e me trouxe satisfação pela minha escolha profissional.

Em 2000, quando cursava o Magistério no Ensino Médio, entrei pela primeira vez em uma sala de aula de Educação Infantil. Recordo que estava ansiosa, com medo de iniciar meu estágio, porém gostava quando a professora me pedia para ajudá-la com as crianças ou até

mesmo com os recortes. Como estagiária, passava a cada dia por uma sala, por um nível diferente, o que era muito enriquecedor.

No ano seguinte, meu estágio foi no Ensino Fundamental em salas de primeiro ao quarto ano (conforme se denominavam os primeiros anos dessa fase, naquele momento). Adorava brincar com a garotada, eles também gostavam de ficar ao meu lado, mas eu ainda preferia os pequeninhos da Educação Infantil.

Em 2002, entrei na Universidade para cursar História/Geografia (naquele momento o 1º ano era comum aos dois cursos). Nessa época, a Prefeitura e a Universidade da cidade onde eu morava tinham uma parceria de estágio que permitia a quem havia cursado magistério trabalhar como professora eventual.

Logo no começo daquele ano, levei meu currículo até o Departamento de Educação na pretensão de conseguir lecionar. Em setembro ligaram para minha casa oferecendo-me uma turma e marcaram uma entrevista para o dia seguinte. Na data definida, estava eu lá, pronta para a entrevista, que foi realizada por uma supervisora que alegou que eu tinha o perfil ideal para o cargo. Assinei alguns papéis e no outro dia já estava trabalhando.

Dia primeiro de outubro de 2002 foi meu primeiro dia de trabalho. Essa será umas das poucas datas de que nunca me esquecerei. Fui muito bem recebida na escola. Minha primeira Diretora, Letícia, é alguém de quem sinto saudades, pois era uma pessoa muito boa, sabia lidar muito bem com os docentes e toda comunidade escolar,. Todos gostavam dela. Ela fazia o grupo de professoras ser uma família, passávamos o dia todo na creche e não havia nenhuma desavença, já o trabalho de todas era valorizado. Era muito bom trabalhar com ela.

Na minha primeira semana de aula fiquei sem voz e tive que tirar uma licença de três dias. Minha voz não saía de jeito nenhum, pois minha turminha era muito animada. Fiquei com essa minha primeira turma por três anos, eram alunos de três e quatro anos de idade (os que ficavam na creche), mas também lecionava no então denominado *jardim*, com crianças de cinco e seis anos (pré-escola). Ficava com o grupo em tempo integral, conhecia os pequenos pelo cheiro. Sempre gostei muito de ficar com a mesma turminha o dia todo, ficava comovida por eles terem que passar o dia inteiro na escola, por isso, à tarde, deixava-os mais livres, fazia piquenique e outras atividades recreativas. Lembro-me de que em um desses anos comprei uma piscina para a turma se refrescar.

Nessa época, eu dividia meu tempo entre as atividades na creche e os estudos, pois estava cursando Geografia e fazendo estágio nos anos finais Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Gostava de fazer estágio, pois conhecia realidades diferentes e também entrava em

contato com crianças de diferentes idades. Contudo, mesmo vivenciando novas experiências com outros níveis de ensino, ainda sim preferia a Educação Infantil.

Em 2006, fui aprovada no concurso público para o cargo de professora de Educação Infantil, situação essa que me permitiu mudar de escola, pois queria um lugar mais perto de casa. Que arrependimento! Algumas professoras eram legais, mas era uma disputa de ego terrível, todas queriam aparecer a qualquer custo. Eu era a mais tranquila nesse quesito, queria apenas o reconhecimento pelo meu trabalho, algo que a gestão dessa nova escola NUNCA fez. Foram sete anos em tal escola, anos de perseguição moral e principalmente psicológica. Lembro-me que vivia doente e tive muitas faltas na época, sofria para ir trabalhar, queria fugir do mundo. Situações essas que faziam com que somente quisesse dormir. Depois que saí dessa escola nunca mais fui parar em um pronto-socorro.

Então, no ano de 2014, mudei para uma escola com um grupo muito fechado de professoras, elas não gostavam de gente nova no espaço delas e novamente não fui bem recebida. Fiquei lá por um ano, não aguentei e mudei novamente de unidade escolar. Depois da primeira transferência, perdi o medo, prometi para mim mesma que não permaneceria nunca mais em um lugar que me deixasse doente. Dessa vez, antes de adoecer, pedi minha remoção.

Em 2015, fui para outra escola e a mudança foi boa, pois era uma unidade recém-inaugurada, sendo aquele o seu primeiro ano de funcionamento. Todas as professoras eram novas nessa unidade e foi uma experiência positiva.

No mês de março de 2017, dei continuidade à minha formação docente iniciando o Mestrado Profissional em Educação. Nesse mesmo ano, no mês de julho, iniciei uma nova função de professora coordenadora pedagógica. Em maio de 2018, mudei novamente de função e aceitei o convite para trabalhar como diretora de uma escola de Educação Infantil, cargo que exerço até hoje.

Ainda que a minha trajetória abarque acontecimentos únicos, entendo que minha formação identitária como professora não se deu apenas por fatos de ordem pessoal. Conforme relato acima, também as questões relacionadas ao exercício diário da profissão me moldaram para que chegasse a ser a docente e, hoje, a diretora que sou. A respeito disso, Souza e Melo (2017, p.117) afirmam que “a identidade do professor pode ser compreendida como particular e ao mesmo tempo distinta: é constituída pela identidade pessoal e profissional, sendo definida pelo equilíbrio entre as características pessoais e profissionais”.

Desse modo, entendo que os desafios e os acontecimentos que marcaram minha trajetória de vida constituíram minha identidade profissional. Todavia igualmente acredito que

meus cursos de formação (além da graduação, também a Especialização, *Latu Sensu*, em Gestão Escolar e Fundamentos e Práticas na Educação Infantil e, nesse momento, o Mestrado) somados às minhas experiências contribuíram para minha prática educativa, estimulando o aprimoramento, ao longo dos anos, as capacidades crítica e autorreflexiva.

Atuando na Educação Infantil há 17 anos, presenciei muitas atitudes de desvalorização dos professores, os quais, como eu, trabalhavam nesse segmento. Há discursos discriminatórios formulados com base em estereótipos que ouvimos de professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, de professores do Ensino Médio, de familiares de alunos e até mesmo de equipes gestoras. Isso se deve ao completo desconhecimento sobre a real função do professor vinculado à educação de crianças de 0 a 5 anos. As falas corriqueiras costumam determinar o trabalho docente na Educação Infantil como algo restrito à dimensão do cuidado e, muitas vezes, são reproduzidas falas que caracterizam esse trabalho como tranquilo, porque estaria exclusivamente relacionado à brincadeira e à repetição cotidiana de hábitos essenciais e de higiene, como oferecer alimentação e trocar fralda.

A respeito do real papel do professor, Gatti, Barreto e André (2011, p. 26) defendem que “[...] a própria constituição identitária dos docentes da Educação Básica coloca-se em tensão.” É o que parece ocorrer com os professores de modo geral, em especial com docentes da primeira fase da escolaridade. Por isso a reflexão sobre a prática docente a partir do viés da identidade profissional deve ser constantemente discutida, dentro e fora da escola, para reforçar a importância do professor como mediador do conhecimento em todas as fases da escolarização, inclusive na Educação Infantil.

Somem-se a isso outras questões que dificultam esse cenário na educação e são ressaltadas por autores, os quais são referência no assunto:

O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa “complexificação” da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para autoestima e, em sua representação, criar estima social (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.26).

É fato que as condições nas quais os professores de Educação Infantil trabalham não diferem das dificuldades nos demais segmentos da Educação Básica, o que nos permite defender que, por todas as óticas, a compreensão da identidade do professor é algo envolto em questões que vão além da formação desse profissional, voltando-se, na verdade, como afirmaram Gatti, Barreto e André (2011) para o entendimento da representação docente.

Contudo, além da falta de informação e do desinteresse em compreender como se dá, efetivamente, a atuação docente em todas as fases da escolarização, na Educação Infantil há o agravante de que os discursos recorrentes na sociedade, muitas vezes, ainda tendem a romantizar a função.

Algumas dessas questões sobre esse olhar idealizador da função docente na Educação Infantil são problematizadas por Arce (2001), que ressalta o mesmo aspecto aqui já levantado: o fato de, por diversas vezes, o professor da primeira fase da Educação Básica ser reconhecido como cuidador de crianças, pois a sociedade ainda conceitua as escolas destinadas à primeira infância como lugar no qual a criança brinca e não necessariamente aprende ou estuda.

Com essa realidade deparei-me diversas vezes, pois muitas colegas que atuam nesse segmento se reconhecem somente como cuidadoras, contribuindo, assim, para a desvalorização docente e para a consolidação do estigma associado à docência na Educação Infantil. Essas vivências me permitiram perceber o quanto, de acordo com Bolívar (2002), as competências e os conhecimentos do professor são frutos de sua trajetória, de suas experiências, suas reflexões, do trabalho em conjunto, dentre tantos outros aprendizados que contribuíram para sua formação.

Souza afirma que (2007, p. 63) “quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural”. Desse modo, resgatar nossa memória permite contar nossa história, lembrando os acontecimentos que marcaram nossa trajetória docente, bem como ainda garante a oportunidade de relacioná-los a tudo aquilo que nos influenciou e nos constitui como professores. Nesse sentido, o resgate da memória a partir de narrativas foi a metodologia pela qual se optou nesse estudo, pois trata-se de um formato que, na nossa compreensão, afina-se com o problema definido para essa pesquisa.

Buscamos, nesse estudo, entender a complexidade da condição docente constituída, entre outros fatores, pela desvalorização profissional, pela baixa autoestima e pelos estereótipos associados à atuação na Educação Infantil, o que demanda discussão processual e constante. Dentre os muitos problemas que emergem a partir dos entraves relacionados à condição do professor, está a problemática da trajetória para formação da identidade profissional, alvo desse estudo. Essa é também a razão pela qual iniciamos essa dissertação pelo relato da trajetória profissional da pesquisadora.

Para impulsionar a reflexão, algumas questões norteadoras dessa pesquisa são: Quem é o professor que atua na Educação Infantil? Quais momentos caracterizariam sua trajetória

profissional? Quais as características que permanecem/desaparecem ao longo da carreira? Quais significados o professor atribui aos acontecimentos marcantes que norteiam sua trajetória? Como o professor se compreende ao longo do percurso profissional?

Tais questões levam a uma pergunta central, cerne dessa pesquisa: Como se constituem os professores durante o exercício profissional na Educação Infantil?

No esteio dessa pergunta de pesquisa, delimitamos, como objetivo geral, compreender a trajetória profissional do professor de Educação Infantil mediante o conhecimento do percurso de três grupos geracionais – iniciante, intermediário e mais experiente – formados por professores atuantes de uma rede municipal de ensino de um município do Vale do Paraíba Paulista.

Com intuito de atingir esse objetivo principal, estabelecemos também objetivos específicos que nos orientaram ao longo do desenvolvimento da pesquisa, quais sejam:

- Conhecer os acontecimentos marcantes que influenciaram a escolha e a permanência de 11 docentes, sujeitos dessa pesquisa, na Educação Infantil;
- Analisar os sentidos atribuídos aos acontecimentos relatados como marcantes nas trajetórias desses profissionais;
- Distinguir os momentos que caracterizam a trajetória profissional desses professores da Educação Infantil.

O estudo foi realizado com docentes, conforme já se acenou acima, que atuam na Educação Infantil de um município do interior paulista, que pertence ao que geograficamente chamamos de Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte RM-Vale. Trata-se de uma região que possui extensão territorial de 16.179.947 km², sua população compõe-se por, aproximadamente, 2 milhões de habitantes e está situada na região leste do estado de São Paulo e ao sul do estado do Rio de Janeiro. (SÃO PAULO, 2012). Dentre os município dessa região, foi selecionado um de médio porte, com tamanho populacional de 311.854.00 habitantes, segundo dados estimados pelo IBGE em 2018.

De acordo com Censo Escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a rede municipal de ensino, a partir da qual essa pesquisa foi desenvolvida, possuía, no ano do respectivo Censo, 14.989 alunos matriculados na Educação Infantil. Considera-se como Educação Infantil os 7.008 alunos matriculados em creches (crianças até 3 anos de idade) e os 7.981 alunos matriculados na pré-escola (4 a 5 anos de idade).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil é definida como a:

[...] primeira etapa da Educação Básica, [...] tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, LDB, Lei n. 9394/1996, Seção II, Art. 29)

A referida legislação educacional preconiza, ainda, que a Educação Infantil seja oferecida em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 2015, p. 22).

Considerando esse escopo, a pesquisa foi realizada com 10 professoras e 01 professor da Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal do referido município.

Entendemos como justificativa para o desenvolvimento dessa pesquisa o fato de que com a Constituição de 1988 e a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica. Por meio de tais diretrizes, vai sendo dissipada na legislação a imagem do professor como cuidador, que passa a ser visto e reconhecido como um formador de opiniões e mediador de conteúdos pedagógicos. Essa mudança ressignifica a forma pela qual os professores da Educação Infantil são reconhecidos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Já em 1996, com a criação da LDB, havia propostas que se pautavam na valorização dos profissionais da educação e, principalmente, na reorganização dos níveis escolares, com a consequente inclusão da Educação Infantil na Educação Básica.

A LDB, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no TÍTULO VI - DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, decreta e sanciona:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal [...] (BRASIL, 2015, p. 36).

De modo geral, todas as indicações legais para a definição de aspectos relacionados a esse nível da escolaridade, até chegarmos à exigência de que professores deveriam ter a formação mínima em nível superior para exercício da docência na Educação Básica, culminam em um modelo de formação inicial docente, que proporciona a conquista de

melhores resultados nas práticas escolares, contribuindo para a melhoria na qualidade da educação e da formação do profissional docente.

Entretanto, como salienta Barreto (2015), ainda que o nível superior seja condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação, somente a certificação em curso superior generalizada no país não é condição suficiente para essa melhoria na Educação Básica, pois essa não está sujeita apenas à nova titulação dos professores. Para além da formação acadêmica inicial, também é condição decisiva para o sucesso da educação o investimento em formação continuada, de modo a garantir a atualização constante do professor.

Nesse sentido, para Gatti, Barreto e André (2011, p. 85) a “Política Nacional de Formação de Professores em Serviço, implantada pelo MEC” nos últimos anos, favoreceu todo o território nacional no desempenho “do seu comprometimento com o desenvolvimento educacional do país, seja pela concepção ousada que a informa, seja pelas dimensões que assume”, visando, principalmente, à melhoria da qualidade educacional.

Na perspectiva de garantir os processos de formação constante do docente (e também com o intuito de organizar os currículos, propondo estabelecer conteúdos que abordem as aprendizagens necessárias aos alunos da Educação Básica de todo o país), em 2018 foi homologada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Trata-se de uma política educacional proposta para toda as fases da escolarização que visa, além da definição de um currículo comum ao país, alinhar as políticas públicas sobre: a formação profissional docente, os modelos de avaliação, os conteúdos escolares e o ambiente adequado que favoreça o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Quanto à Educação Infantil, a proposta da BNCC é vincular as experiências das crianças em seu cotidiano ao currículo escolar, com o objetivo de diversificar e expandir o conhecimento e as vivências, estimulando o desenvolvimento e dividindo a corresponsabilidade entre escola e família (BRASIL, 2018).

Desse modo, podemos identificar a criação de várias políticas públicas em prol da melhoria da educação em nosso país. Essa melhoria é complexa, pois são vários fatores que definem o sucesso da aprendizagem. Por essa razão, entendemos que não é a formação em curso superior que irá assegurar ao docente a plenitude na ação transformadora do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Existem, a nosso ver, lacunas a serem preenchidas para que haja melhoria real na Educação Básica e, principalmente, na Educação Infantil. Uma dessas lacunas se refere ao conhecimento da trajetória profissional desse professor, foco de compreensão dessa pesquisa.

No que tange à organização do estudo que ora apresentamos, o texto está organizado em quatro seções. A partir do exposto, já temos apresentados, na Introdução (primeira seção do trabalho), o problema da pesquisa, seus objetivos, a delimitação do estudo e o contexto a partir do qual se justifica a escolha do tema desenvolvido.

A segunda seção é dedicada à revisão de literatura e está organizada a partir de alguns temas fundamentais que atravessam e circunscrevem essa pesquisa: histórico da Educação Infantil no Brasil; a questão do gênero na profissão; a formação, a identidade e as trajetórias de docentes nessa fase da escolarização.

Na terceira seção, apresentamos as características associadas aos métodos utilizados para coleta de dados, bem como os instrumentos utilizados, considerando a assunção dos objetivos pretendidos.

Na quarta seção, com a análise dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, propomos uma reflexão autônoma que traz a compreensão da pesquisadora sobre as nuances específicas do contexto dessa pesquisa, seus sujeitos e identidades. Por fim, são tecidas as considerações gerais e, finalmente, são apresentadas as referências, além dos apêndices e anexos que compõem esse estudo.

2 Docência na Educação Infantil: uma revisão de literatura

Consideradas as especificidades do problema dessa pesquisa, relacionado à identidade do profissional que atua na educação de crianças em idade pré-escolar, faz-se fundamental para o estudo que ora se propõe recorrer ao conhecimento acadêmico já produzido sobre a Educação Infantil, por meio de uma revisão da literatura mais recente do tema, o que “[...] permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.170).

A fim de atender a esse propósito de atualização, optamos, nesse estudo, por realizar essa revisão no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, “[...] uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional” (CAPES, 2017). Nessa busca, foram utilizados os seguintes descritores: Educação Infantil e trajetória profissional; Educação Infantil e gênero; Educação Infantil e mulher; e Professores de Educação Infantil e feminização da docência. Foram localizadas 203 publicações.

Para a seleção dos textos, consideramos os títulos e, quando necessária, a leitura dos resumos, sendo selecionados os que se referiam, especificamente, à Educação Infantil. Desses, 13 artigos se referiam às questões de gênero, 7 refletiam sobre a formação de professores, 18 artigos e 2 dissertações relacionavam-se à identidade e à trajetória de professores da Educação Infantil.

Esses textos embasaram a revisão ora apresentada. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, em decorrência da coleta das narrativas sobre as trajetórias, outras publicações foram acessadas, tais como artigos científicos, dissertações e teses, além de livros e capítulos de livros.

2.1 Do assistencialismo à profissionalização

Os primeiros relatos sobre a Educação Infantil no Brasil surgem em meados do século XIX, acompanhando o restante do mundo, porém, com peculiaridades relativas à nossa realidade. Nessa época, praticamente não existiam instituições que cuidavam de crianças. As poucas existentes tinham como objetivo a caridade e a proteção à infância, com foco na saúde pública, mas numa perspectiva assistencialista, atuando como educação compensatória aos desfavorecidos social e financeiramente (OLIVEIRA, 2002).

Alguns anos mais tarde, no início do século XX, a princípio, os cuidados eram com as crianças que viviam na zona rural, as quais, abandonadas por suas mães, passavam a viver em espaços criados por entidades religiosas com o intuito de acolher os menores que necessitavam de cuidados para sobreviver.

Percebemos com esses dados históricos que, desde o surgimento dos primeiros espaços destinados a atender crianças entre 0 e 6 anos, nos séculos XIX e início do XX, predominou a perspectiva de cuidado com as crianças em situação de abandono ou risco social. Dessa forma, de acordo com Oliveira (1988, p.44) “até o início do século, o atendimento de crianças em creches inexistia basicamente no Brasil”.

Essa preocupação primordial com o cuidado de crianças necessitadas advinha do fato de que, no final do século XIX e início do século XX, estava localizada na zona rural a maior parte dos trabalhadores do sexo masculino, assim as indústrias tiveram de contratar mão de obra feminina, abundante na zona urbana. A partir de tais mudanças na organização do trabalho, houve também modificações nas formas como os filhos eram cuidados, de tal modo que novas estruturas familiares foram se delineando, afinal essas mulheres, outrora apenas mães e donas de casa, começaram a assumir papéis de mantenedoras do lar, ofício anteriormente destinado aos homens. Assim, com a intenção de solucionar os problemas referentes aos cuidados de seus filhos, as mulheres procuravam instituições que ofereciam serviços de cuidados às crianças. (OLIVEIRA, 1988).

Foram essas mudanças na organização familiar, decorrentes do sistema capitalista e da nova ordem de trabalho, que permitiram às crianças dos centros urbanos a oportunidade de também serem atendidas em centros educacionais, devido à inserção de suas mães no

mercado de trabalho. Desse modo o atendimento às crianças deixa de ser exclusivo aos que residiam nas zonas rurais (OLIVEIRA, 1988)

A esse cenário social e familiar do início do século XX, resultante do processo de industrialização, corresponderam, ainda, significativas mudanças na urbanização das cidades. É inegável que, devido à construção de novas indústrias, o crescimento desorganizado dos novos centros não oferecia condições mínimas de infraestrutura, principalmente aos trabalhadores. A fim de atenuar alguns dos problemas decorrentes dessas mudanças, a construção de creches foi um dos incentivos que as indústrias ofereceram às mães trabalhadoras, pois proporcionariam condições dignas aos filhos das funcionárias (OLIVEIRA, 2002).

Por outro lado, se as creches colaboraram para incentivar as mães a ir ao trabalho com a tranquilidade de ter onde deixar seus filhos, surgiram outras preocupações relacionadas ao fato do bem-estar da criança que sofria por estar distante de sua principal referência familiar. Acerca disso, Oliveira (1988, p.45) afirma que “As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche”. Por essa razão, podemos afirmar que a criação de creches e escolas maternas no Brasil desde seu surgimento estão atreladas ao assistencialismo, seja ele financeiro ou emocional

A intrínseca relação entre o universo da educação para crianças em idade pré-escolar e o mundo do trabalho pode ser também verificada com a atuação de órgãos representativos de classes. Os sindicatos, nas décadas de 1920 e 1930, tiveram grande influência na construção de casas, clubes, creches e escolas maternas para atender aos funcionários e aos seus filhos. Por exemplo, criado em 30 de abril de 1924, com intuito de organizar e estabelecer normas para as escolas infantis, o Decreto 3.708 especificava a função das Escolas Maternas, assim sintetizada por Kishimoto (1988, p.59): “As Escolas Maternas são destinadas a iniciar a educação física, intelectual e moral dos filhos de operários servindo de intermediárias entre a família e a escola”. Com a criação dessas escolas amparadas pelo referido decreto, as crianças, os trabalhadores e os empresários foram beneficiados.

É importante salientar que, no caso específico da criação das escolas para os filhos de funcionários, essa atitude não se relacionava diretamente à preocupação com a crianças; ao contrário disso, foram, essas creches, a forma encontrada para atender interesses econômicos. Na verdade, devido às influências das lutas sindicais e com o intuito de enfraquecer os movimentos dos trabalhadores, muitos empresários começaram a oferecer benefícios, como a creche e espaços de lazer, pois, de certa forma, favoreciam a manipulação de seus

funcionários e minimizavam a força política dos sindicatos. A oferta desses benefícios aos filhos dos operários era vista como meio de agregar valor no que tange à produtividade das mães trabalhadoras (OLIVEIRA, 2002).

Apesar disso, as famílias dos operários usufruíram dos benefícios gerados pelas empresas, pois as necessidades materiais obrigavam os membros adultos das famílias a garantir o sustento do lar e, enquanto as mulheres, que eram responsáveis pelo cuidado das crianças, trabalhavam, seus filhos ficavam aos cuidados de um adulto responsável e não mais sob vigilância e cuidado de seus irmãos mais velhos. Desse modo, a criação dessas escolas maternais pelos grandes empresários beneficiava a família dos operários que delas dependiam (OLIVEIRA, 2002).

Para além dos interesses dos empregadores com relação às escolas destinadas aos filhos dos trabalhadores, há que se comentar, ainda, o viés político da época para a educação de crianças. O Brasil, entre anos 1930 e 1945, tinha como presidente Getúlio Dornelles Vargas, cujo governo, simultaneamente, protegia aos interesses de poderosos empresários e atendia às necessidades dos operários, por meio da criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943. Dentre as prioridades dos trabalhadores estava o atendimento de seus filhos, o que era entendido, pela legislação vigente, a partir das perspectivas higienista e filantrópica, sendo, as creches, tidas como indispensáveis para promover o cuidado e combater o alto índice de mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2002).

Novamente percebemos que a preocupação, nessa época, não era a aprendizagem, mas o cuidar, o que, em boa parte das instituições, era realizado por mulheres sem nenhuma ou com pouquíssima formação escolar. Na maioria dos casos, as mulheres que atuavam nessas creches eram voluntárias e suas preocupações eram ajudar e proteger os filhos das mães trabalhadoras. Como o pensamento da época definia que a mulher deveria cuidar dos filhos e não se ocupar com o sustento do lar, esses espaços e o serviço assistencialista prestado por essas voluntárias tornavam-se necessários às pessoas de baixa renda, que eram mais afetadas pelas urgências materiais (OLIVEIRA, 1988).

Pelo exposto até aqui, podemos perceber que a criação de escolas para crianças em idade pré-escolar esteve diretamente atrelada à necessidade de criar locais de atendimento que visassem cuidar dos filhos das mães operárias, pois somente após as mudanças relacionadas às dinâmicas criadas pelo capitalismo com relação ao trabalho nas indústrias é que surgem as nossas primeiras creches.

Dessa forma, entendemos que a criação de creches em nosso país se relacionou claramente ao capitalismo, o qual fez com que mudassem as atividades econômicas do Brasil,

de tal forma que o serviço, antes rural, passasse para uma nova realidade, ampliando a mão de obra no trabalho industrial.

De acordo com Oliveira (1988), esse novo cenário empregatício causou inúmeras mudanças nos arranjos políticos e econômicos, corroborando para a desigualdade social, aumento da miséria e do desemprego, estimulando o crescimento distinto das diferentes classes sociais e seus bens de consumo. É nesse cenário e organização socioeconômica que surgem as primeiras creches, com intuito meramente social e sem nenhuma preocupação com o aprendizado escolar.

Outros avanços, no que tange às obrigações dessas escolas para crianças em idade pré-escolar, surgem em 1932, com a criação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Esse documento trouxe mudanças significativas nas estruturas das instituições que ofereciam assistência às crianças, dentre elas a obrigação, para todas as instituições voltadas ao atendimento dos pré-escolares, de oferecer assistência física e psicológica (KUHLMANN, 2000).

Com o intuito de garantir os direitos trabalhistas, no que dizia respeito às leis destinadas às mulheres, foi determinada a proteção à maternidade, a partir do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, em seu capítulo III, na Seção V. Além disso, foi determinado, ainda, no art. 400, que “Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias, durante o período da amamentação, deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária” (BRASIL, 1943, p.66).

Notamos, com esses avanços oriundos das ideias da escola Nova e das legislações que foram criadas na época, que os governantes e as instituições escolares tentavam de alguma forma organizar e definir regras a fim de aprimorar os serviços educacionais ofertados às crianças. Todavia não era incomum empresários oferecerem assistência e locais destinados aos cuidados dos filhos das mães operárias para poderem, desse modo, fiscalizá-las e manipulá-las, estimulando a dependência das mães trabalhadoras (MOREIRA, 2017).

Diante dessa atuação da mulher no mercado de trabalho, das discrepâncias nos arranjos econômicos e políticos, do desemprego, do mau uso do dinheiro público, das diferenças sociais e econômicas entre os estados e das diferenças existentes em um mesmo estado, bem como em função das tentativas de organizar o trabalho nas creches, percebemos que o conceito da Educação Infantil ganhou, desde seu surgimento, diversos sentidos, podendo ser compreendido a partir de um viés mais assistencialista ou pedagógico, dependendo do ponto de vista da necessidade da classe social em que a criança estava inserida (OLIVEIRA, 2002).

O desconhecimento de alguns políticos sobre a função pedagógica e o trabalho educativo na Educação Infantil realizado nas instituições de ensino igualmente colaborou para a correlação dessas instituições ao assistencialismo religioso, categorizando-as como espaço de caridade. Contudo, esses espaços nem sempre eram mantidos por entidades religiosas, muitos eram sustentados por institutos filantrópicos, voltados, essencialmente, para crianças carentes, o que, cada vez mais, fortalecia a relação entre essas instituições escolares e as classes sociais mais inferiores da sociedade, definindo sua identidade assistencialista (KISHIMOTO, 1988).

Na sequência histórica dessa linha evolutiva da Educação Infantil, cabe ressaltar também que, durante o período no qual o país fora governado pelos militares, a oferta da pré-escola foi muito difundida, especialmente por meio da reutilização de espaços desocupados. Ocorre que, na maioria dos casos, esses espaços não tinham a infraestrutura necessária e não ofereciam a mão de obra especializada para atender, de forma adequada, as crianças de 0 a 5 anos (ROSEMBERG, 1996). Esse exemplo reforça a maneira pela qual se negligenciava a educação dessas crianças, uma vez que estaria, conceitualmente, restrita à dimensão do cuidar e que, portanto, não exigiria capacitação adequada e investimento específico.

Não entendemos nesse estudo que a dimensão dos cuidados às crianças esteja fora do escopo da Educação Infantil, entretanto, conforme percurso traçado até aqui, notamos que essa fase da escolarização pareceu sempre estar definida apenas pelo caráter cuidador, sem nenhuma valorização dos aspectos pedagógicos e escolares, característicos dessa fase da escolarização.

A restrição aos cuidados como marca da Educação Infantil começa a ser modificada quando, ainda no período do regime militar e com objetivo de estruturar a educação da crianças nessa fase, ficou definido que: “O Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, que se torna ponto de destaque no segundo e no terceiro Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento [...]” (KUHLMANN, 2000, p.11). Esses planos foram criados com o intuito de minimizar problemas socioeconômicos e também oferecer base mais sólida aos estudantes que ingressavam no Ensino Fundamental, então denominado Primeiro Grau.

Essa preocupação de preparar o aluno para entrada nessas escolas fez com que se despertassem os olhares para aquilo que a criança deveria aprender durante a pré-escola, de modo que pudesse prosseguir com sucesso a fase subsequente. Embora ainda fosse limitada, a abordagem pedagógica começa, então, a se delinear para nossa Educação Infantil.

Podemos também apontar, como evento importante para as mudanças que viriam na educação, as lutas sociais que buscaram educação de qualidade como direito da criança, o que permitiu, dentre outras questões, que a Educação Infantil fosse ganhando destaque. Em 1975, foi realizado pelo Ministério da Educação (MEC) o primeiro Diagnóstico Nacional da Educação Pré-escolar. Além disso, em 1979, foi organizado, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Ano Internacional da Criança. (KRAMER, 2005).

Na cidade de São Paulo, como afirma Kuhlmann (2000, p.12), os profissionais que trabalhavam na Educação Infantil “[...]se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (ASSFABES)”, contrapondo-se ao caráter assistencialista que tinha a Educação Infantil e demonstrando suas preocupações agora com os aspectos pedagógicos e com a melhoria da qualidade educacional oferecida.

Contudo, mesmo diante de tantos atos e criações em favor das melhorias naquilo que era ensinado às crianças na pré-escola, os entraves sociais e educacionais contribuíram significativamente para a perpetuação do caráter assistencialista até os dias atuais. Ainda hoje, em muitas situações, espera-se que o docente da Educação Infantil seja responsável pelos cuidados com a higiene (como por exemplo, retirando os piolhos dos alunos) em detrimento da sua real função de escolarizá-los.

Kuhlmann (2007, p.4) considera que esse assistencialismo é uma herança que nosso sistema educacional carrega em função de algumas instituições de Educação Infantil, no início do século XX, terem “[...] uma concepção educacional, e uma proposta de uma pedagogia”. Nessa proposta, a educação era vista como uma compensação pedagógica aos desfavorecidos financeiramente, aqueles que não necessitavam de educação de qualidade, pois o pouco que era oferecido era suficiente.

Nessa mesma perspectiva Fuly e Veiga (2012) consideram que o assistencialismo na Educação Infantil, presente nas nossas primeiras creches e instituições filantrópicas como também em muitas escolas atuais, resultou numa marca educacional atrelada à caridade, ao cuidado de crianças pertencentes a famílias pobres e não a uma pedagogia embasada em conteúdos relacionados ao processo de ensino aprendizagem.

Essa preocupação exclusiva com as classes desfavorecidas pode ser vista, por exemplo, com a criação dos centros de convivência infantil, como demonstrado por Kuhlmann (2000), que pouco se preocupavam com atendimento de crianças de outras classes sociais, dedicando-se exclusivamente aos mais pobres. Isso também ocorria, pois, no início do século XX, não se cogitava que mulheres trabalhadoras de maior poder aquisitivo se interessassem em procurar a prestação de serviços particulares para os cuidados com seus

filhos pequenos. Esse cuidado era exclusivamente em âmbito doméstico, realizados por outras mulheres que trabalhavam na casa dessas famílias.

Todavia, por influência da inserção da mulher no mercado de trabalho e com prósperas condições trabalhistas, a classe média passou a demonstrar interesse pelas escolas de Educação Infantil, surgindo, assim, as primeiras escolas particulares voltadas ao atendimento de crianças com idade de 0 a 5 anos. Dessa forma, a Educação Infantil deixa de ser exclusivamente oferecida de forma assistencialista aos filhos das mães trabalhadoras e de baixo poder aquisitivo, para também ser ofertada às demais classes sociais (KUHLMANN, 2000).

Entendemos, a partir das ideias de Oliveira (1988), que, com o aumento da mão de obra feminina de diferentes classes sociais no mercado de trabalho, a criação de creches e centros educacionais ocorreram para atender essa nova demanda, estando diretamente condicionada às mudanças sociais no que diz respeito ao trabalho feminino.

O que podemos notar, nesse apanhado de eventos históricos aqui evidenciados, é que gradativamente as escolas para crianças de 0 a 5 anos foram ganhando diferentes matizes e desdobramentos. Inicialmente, houve apenas a preocupação em criar escolas para crianças cujas mães eram operárias e pobres, ofertando a elas apenas os cuidados que faltavam em função da jornada exaustiva de trabalho de suas mães. Com as mudanças nas classes sociais e nas organizações de trabalho, gradativamente foram surgindo modestas diretrizes pedagógicas para essas creches e entidades assistenciais, assim como também apareceram escolas particulares que atendiam crianças nessa faixa etária, oriundas de classes sociais com maior poder aquisitivo, mas que também tinham mães que trabalhavam, por isso precisavam de espaços onde deixar seus filhos pequenos.

A mudança significativa nesse cenário educacional só ocorre com a criação da Constituição Brasileira em 1988. A partir da promulgação dessa lei, a educação em creches e pré-escolas passa a ser direito da criança e dever do Estado, estabelecendo, dessa forma, que a Educação Infantil deve ser obrigatoriamente ofertada nos sistemas de ensino. Essa foi uma conquista histórica, pois desvincula a atenção às crianças pequenas e pobres do confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social (OLIVEIRA, 2002).

Posteriormente, as escolas infantis sofrem mudanças em suas divisões etárias e nomenclaturas. Como já mostramos nesse estudo, as primeiras escolas para crianças foram nomeadas como escolas maternas (que ofereciam atendimento às crianças de 2 a 4 anos) e, jardim (escolas que atendiam crianças de 5 a 6 anos), nomenclaturas essas ligadas, ainda, aos cuidados com as crianças menos favorecidas financeiramente. Com as mudanças na legislação

educacional a partir da Constituição Federal, essas escolas passam a ser designadas: berçário (0 a 2 anos), maternal (3 anos), jardim (4 anos) e pré (5 a 6 anos) para classificar a etapa na qual a criança estava inserida de acordo com a sua faixa de idade (KUHLMANN, 2000).

De acordo com balanço apresentado por Kramer (2006), a Educação Infantil passou por significativas mudanças legais, sendo discutida e debatida por vários anos, principalmente a partir da década de 1980. A Constituição de 1988, a LDB (BRASIL, 1996), doravante LDBEN, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) - (BRASIL, 1999) e o Plano Nacional de Educação -PNE (BRASIL, 2001) colaboraram para aprimorar a formação dos professores dessa fase da escolarização, bem como a compreensão das necessidades dos alunos de 0 a 5 anos, no que se refere ao acesso à informação e ao aprendizado.

Esse desenvolvimento de estudos e a aplicação das leis e diretrizes, os quais visam assegurar a qualidade da estrutura educacional para o aprendizado de crianças de 0 a 5 anos, favorecem o desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos, pois auxilia estrategicamente no emprego dos recursos financeiros, que devem estar voltados, especificamente, para a garantia de boas condições nessas etapas iniciais processo de ensino e de aprendizagem (GUIMARÃES, 2005). Desse modo a Educação Infantil torna-se fundamental no processo de escolarização, já que pode proporcionar aos educandos condições para frequentar escolas de qualidade, bem como representa uma conquista para as mulheres, que, ao terem garantida a Educação Infantil adequada aos seus filhos, podem intensificar sua participação no mercado de trabalho.

Além dos benefícios sociais que a garantia legal da Educação Infantil traz, com a Constituição de 1988, a criação do ECA (1990) e a promulgação da nossa LDB, em 1996, que asseguraram o ensino às crianças de 0 a 5 anos, passou-se também a enfatizar a formação dos professores da Educação Infantil, ressaltando-se a integração do cuidar e do ensinar (KISHIMOTO, 1999). Esse representou um passo importante nos rumos da educação para crianças, pois, definitivamente, buscou-se lapidar as características dessa fase escolar, de modo que abarcassem os cuidados dos quais a criança precisa, mas também suas necessidades educacionais.

2.2 As questões de gênero na Educação Infantil

As divergências sobre os gêneros surgem a partir do dimorfismo sexual, ou seja, a partir das diferenças biológicas existentes entre os sexos feminino e masculino, porém a afirmação das definições de diferenças tal como concebemos os gêneros, bem como tudo que lhes é atribuído, é definida a partir da construção social, a qual consolida padrões de comportamentos, características e identidades pretensamente masculinas ou femininas, e vem sendo formada ao longo do processo evolutivo da humanidade. Desse modo:

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p.22).

Podemos, portanto, compreender que as diferenças popularmente conhecidas sobre os gêneros estão mais relacionadas com as questões socioculturais que foram construídas e atribuídas pelo senso comum durante muitos anos, do que, propriamente, com diferenças dadas pela natureza biológica. Vista por essa ótica a constituição do gênero dar-se-á através de um processo meticuloso e tênue, construído a partir de vários fatores ao longo de toda a vida do indivíduo e como consequência das suas vivências sociais e culturais, as quais são influenciadas pelo contexto histórico interferem nas transformações existenciais (LOURO, 2008).

Acerca dessa concepção social que caracteriza as discussões sobre gênero, Cerisasa (2002, p.30) afirma que “o fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento pelas características biológicas de cada um [...]”, ou seja, o feminino e o masculino fazem parte da construção social, atribuída às características de cada gênero. Assim, o homem e a mulher constituem-se a partir das particularidades dadas a cada um deles pela sociedade, tais como: o modo de vestir, se de comportar, o modo de agir, o modo de falar, entre tantas outras características.

Essas vivências em sociedade que determinam a constituição da nossa sexualidade são realizadas repetidas vezes e adquiridas a partir do que observamos nos meios de comunicação,

em centros de convivência, nas relações com outras pessoas, na escola, entre outros tantos lugares que nos oferecem a oportunidade de trocar experiências com outras pessoas, sejam elas do nosso meio social ou não (OLIVEIRA,2008).

Fruto dessa preponderância social na caracterização dos gêneros, notamos que, para a sociedade do final do século XIX e início do século XX, a mulher era a responsável pelo trabalho doméstico, ou seja, lavar e passar roupas, cozinhar, cuidar dos filhos, entre outras. Contudo, dependendo do poder aquisitivo da mulher, essas funções poderiam ser realizadas por outra mulher mediante o pagamento de um salário (OLIVEIRA, 1988). Essa condição social determinou, naquele momento, a definição das características do gênero feminino e qual seria o papel da mulher.

Ainda no século XIX, a identidade feminina, nas sociedades ocidentais, foi construída a partir das seguintes argumentações:

Argumentação ecológica: refere-se à função reprodutiva (biológica e social) que as mulheres deveriam desempenhar nas famílias, no lar e com relação aos filhos;
Argumentação essencialista: refere-se às características atribuídas às mulheres como parte de uma essência natural (fraqueza, irracionalidade, dependência, afetividade etc.) (YANNOULAS, 2001, p. 275).

Já a identidade masculina, de maneira diversa, construía-se a partir das seguintes argumentações:

Argumentação política: refere-se à função produtiva e pública que o homem deveria desenvolver com relação à sociedade;
Argumentação essencialista: atribuindo características ditas essenciais como, por exemplo, a força física, a agressividade, a racionalidade, a independência, entre outras (YANNOULAS, 2001 p. 276).

Essas argumentações corroboraram em alicerçar o modelo socialmente aceitável e esperado para ambos os gêneros no século XX. As diferenças entre mulheres e homens reforçam, para elas, a atribuição da responsabilidade pela educação dos filhos e o sucesso na constituição da família nuclear (pai, mãe e filhos), em detrimento das capacidades femininas para o trabalho fora do lar. Destina-se a elas, portanto, o espaço doméstico. Em contrapartida, aos homens são atribuídas as características relacionadas ao coletivo, que contribuíram para o sucesso masculino em diferentes contextos e ocupações sociais.

Na passagem do século XIX para o início do século XX, algumas ideias reforçavam a fragilidade da mulher, seus aspectos emocionais e atributos físicos, contribuindo para o estigma da responsabilidade do lar e dos filhos. O trabalho em fábricas era visto como prejudicial à saúde da mulher, bem como para a manutenção familiar, pois as famílias dependiam dos cuidados femininos. Nesse cenário, a inserção da mulher no mercado de trabalho a princípio só era tolerável para as mais pobres, pois o sustento de seus dependentes dependia, diretamente, delas (YANNOULAS, 2001).

Conforme já apontamos nesse estudo, no Brasil desse começo de século XX, desde o surgimento das primeiras creches e instituições escolares, as responsáveis por cuidar das crianças pobres de 0 a 5 anos, enquanto suas mães trabalhavam nas indústrias, eram mulheres, muitas vezes voluntárias, que se solidarizavam com a falta que as crianças sentiam das mães e devotavam-se a dar-lhes atenção e cuidados necessários. Também de acordo com o evidenciado no levantamento histórico aqui realizado, é sabido que muitas vezes essas mulheres não tinham escolarização, uma vez que, naquele momento, falava-se em assistencialismo e não em aprendizado para as crianças dessa faixa etária.

Dessa forma, algumas qualidades referidas tão somente ao gênero feminino foram, nos primórdios da Educação Infantil, e ainda são, hoje em dia, tomadas pela instituição escolar como modelos para a atuação profissional com crianças. Dentre essas qualidades, socialmente definidas, destacam-se: o carinho, a atenção, a ternura, características que, entre tantas outras, são conferidas, prioritariamente, às mulheres, e seriam fundamentais para o magistério, em especial nos primeiros anos escolares (LOURO, 1997).

As características atribuídas a cada gênero, distintas e opostas, não interferem apenas na profissão da mulher que é professora, mas em mulheres que ocupam os mais variados cargos. Afinal, na sociedade em que vivemos as tarefas e funções atribuídas aos gêneros, muitas vezes ainda são diferenciados a partir das características relacionados socialmente para mulheres e homens, levando a diferenciação também das funções e cargos que cada um ocupa.

No que tange à educação, os valores socialmente atribuídos ao sexo feminino influenciaram também a docência. Por exemplo, a atividade docente ao longo dos tempos sempre foi preferencialmente exercida pelas mulheres, pois, além das qualidades para executar as funções de mãe e dona do lar, o que era imprescindível para a conquista do cargo de professora, não havia necessidade de pagar altos salários, já que a remuneração das mulheres que trabalhavam na educação servia somente para complementar o salário do homem, responsável por chefiar, inclusive financeiramente, a família.

Assim, ao aceitarem os baixos salários e apresentarem as características necessárias para educar com qualidade as crianças, as mulheres foram consideradas por natureza, conseqüentemente, excelentes professoras, o que também contribuía para a desvalorização da profissão uma vez que não reforçava o requisito da qualificação técnica (YANNOULAS, 2001).

Em decorrência desse processo da feminilização do magistério, a grande participação feminina na docência colaborou para a desvalorização da profissão, pois esse “aspecto tem caracterizado as profissões ocupadas majoritariamente por mulheres” (GONÇALVES, 2014, p.524). Em outras palavras, podemos afirmar que a presença predominante da figura feminina, bem como a vinculação das características desse gênero a determinadas funções contribuíram para a desvalorização de profissões, inclusive da docência, por elas exercidas.

Em âmbito geral, no Brasil a participação da mulher em espaços públicos e profissionais sempre foi um tema delicado, pois eram os homens que dominavam esses espaços, afinal predominou e ainda hoje há resquícios da crença de que a fragilidade feminina não colaborava para a atuação profissional. Isso se concretizou, pois sempre coube à mulher funções socialmente solidificadas como o cuidar da casa, dos filhos e da família. O cenário começa a se modificar quando as mulheres passam atuar no mercado de trabalho, entretanto ainda em profissões ligadas ao cuidado, como a enfermagem e o magistério, mostrando-nos que a supremacia das características de gênero como norteadoras das questões profissionais (SOUSA,2017).

Essas diferentes características conferidas aos gêneros e a associação entre a mulher e a educação dos filhos influenciaram diretamente a feminilização do magistério. Yannoulas (2011) descreve as diferenças entre “feminização” e “feminilização”. Enquanto “feminização” é um termo utilizado de forma quantitativa, por meio de dados estatísticos, para evidenciar o aumento da participação e da atuação das mulheres no mercado de trabalho, o termo “feminilização” remete à função exercida social e profissionalmente por mulheres, e classificada de forma qualitativa a partir de estereótipos de gênero. No caso das profissões relacionadas à educação, especialmente no ofício de ensinar na Educação Infantil, o que verificamos é, de fato, a feminilização da função, pois ainda prevalece a noção de que as professoras, como muitas vezes também são mães, cuidam melhor das crianças nessa fase da escolarização.

Como ao gênero feminino foram atribuídos os cuidados com a moral e os bons costumes, as profissões relacionadas ao cuidado e, portanto, exercidas por mulheres acabaram recebendo maior prestígio, pois os cuidados maternos estavam garantidos, uma vez que eram

exercidas por quem, de acordo com as convenções sociais, os conheciam bem (SOUSA, 2017).

Acerca da formação dos estereótipos para os gêneros, os quais, como estamos verificando nessa discussão, acabam por definir aspectos profissionais, cabe ressaltar que, em 1940, o uso da expressão, por Simone de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, acalorou e contribuiu para as discussões sobre gêneros (LOURO, 2008, p.17). Os debates deram-se acerca de ambos os gêneros, feminino e masculino, pois da mesma forma que a mulher aprende a ser mulher, o homem aprende a ser homem, afinal ambos recebem influências sociais que colaboram para constituir o papel destinado a cada um, aceitável social e culturalmente (LOURO, 2008).

Historicamente, essa noção diferenciadora acabou por definir que a mulher estava destinada à educação de crianças em razão de sua feminilidade (amor e carinho) e, portanto, possuía as habilidades necessárias para ser boa professora, ao passo que o homem estava em busca de profissões que ofereciam mais prestígio profissional e salários mais altos (SOUSA, 2017). Além dessa distinção de gênero que favoreceu significativamente o ingresso da mulher no magistério, conforme já verificamos nesse estudo, as transformações sociais e econômicas ocasionadas pela industrialização também favoreceram a feminização da profissão docente. Assim, a docência, ofício que, nos primórdios da educação nacional, era exclusivamente masculino, passou a ser assumido por mulheres, fato que favoreceu a desvalorização do magistério.

Arce (2001) utiliza a palavra mito para se referir às definições atribuídas por diversos autores à figura da professora. O mito, segundo Novaski (1989, p.37 *apud* Arce 2001, p.169), “[...] é muito mais que uma mera imagem, é uma expressão simbólica cujos valores são carregados de conotações afetivas, o que caracteriza seu poder de sedução.” Dessa maneira, percebemos que a figura feminina está associada à maternidade, à dona do lar e aos trabalhos domésticos, sendo atribuída às mulheres a função da educação (em todos os sentidos) da criança, do cuidado e da afetividade.

Assim, até hoje, quando se fala em Educação Infantil, a imagem que nos vêm à mente é a da professora, pois está diretamente relacionada ao cuidar, o que se remete às funções atribuídas ao gênero feminino, funções essas relacionadas diretamente aos afazeres destinados às mulheres. Contudo, quando se fala nos conhecimentos produzidos pela escola, esses estão relacionados ao gênero masculino, pois a atribuição relativa aos saberes científicos e à produção de conhecimentos está relacionada às representações sociais delegadas aos homens.

Louro (1997) afirma que a prática escolar é reconhecida pela herança do trabalho feminino, pois, a partir das relações familiares fundamentadas no amor e no respeito, as práticas educativas estariam relacionadas às atividades exercidas nos lares pelas mulheres como mentoras, cuidadora das crianças e dos adolescentes. Todavia, aos docentes do sexo masculino são atribuídas características como: profissionalismo, autoridade, solidez, equilíbrio, conhecimento profissional. Esses atributos diferem das obrigações exigidas para as mulheres para exercer a mesma profissão, a de professora (LOURO, 1997).

De acordo com Arce (2001), autores consagrados como Rousseau, Froebel e Montessori, em seus estudos atribuem várias particularidades que as professoras de Educação Infantil deveriam ter para realizar tal ofício, como, por exemplo, possuir conhecimento sobre o desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 5 anos; não se distrair com as crianças, focando apenas no ambiente; servir de criada às crianças; gozar de moral exemplar; e ser, preferencialmente, jovem e solteira. Essas ambivalências entre científico e doméstico, refletem-se ainda nos dias de hoje, quando as professoras de Educação Infantil são denominadas “tias”, oscilando suas funções e as percepções sobre seu trabalho entre o cuidar e o educar, como se um excluísse o outro.

Essa convenção social, talhada nas questões de gênero e nos aspectos econômicos, que remontam ao processo de industrialização, são tão acentuadas na definição de profissionais da Educação Infantil que, ainda no final do século XX, “[...] o número elevado de mulheres que trabalham em creche e que dispõem de nível educacional equivalente ao 1º grau incompleto (40%), recebendo baixos salários, muitas vezes sem usufruir de direitos trabalhistas.” (ROSEMBERG, 1996, p. 62). Para muitas dessas mulheres, ocupar-se de subempregos em instituições que atendiam crianças podia ser mais vantajoso e atraente financeiramente quando comparadas às outras oportunidades que a elas eram oferecidas.

Para algumas mulheres, esse tipo de ofício, mesmo nessas condições de precariedade, era a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, enquanto que também representava, para outras com alguma formação técnica, a manutenção ou oportunidade de ascensão profissional. Tratava-se, portanto de um paradoxo em que:

Esta ampliação de mercado de trabalho através de programas não-formais também [beneficiava] mulheres dos estratos médios que [ocupavam] cargos técnicos na administração e supervisão destes programas, pois quanto menos qualificada a pessoa que lida diretamente com a criança, maior respaldo necessita de pessoal qualificado para dar suporte a seu trabalho (ROSEMBERG, 1996, p.63).

Portanto, assim como acontece nos dias atuais, a oferta de empregos, no final do século XX, sem formalidades legais, acabou por criar distinções entre as funções exercidas pelas próprias mulheres, separando aquelas com maior nível de escolaridade, mesmo que esses números sejam inferiores quando se analisa a composição do quadro administrativo, das que tinham menos formação e às quais cabia, contraditoriamente, o papel de cuidar e ensinar as crianças.

Entendemos, à luz do postulado teórico aqui apresentado, que esse tipo de cenário paradoxal, no que se refere às funções femininas, somado ao que se consolidou como características do gênero e sua influência no âmbito profissional contribuíram para a exploração e a desvalorização da mão de obra docente feminina, perpetuando o assistencialismo da Educação Infantil e dificultando a melhoria da qualidade do ensino nessa etapa da escolarização.

2.3 Identidade e trajetórias docentes na Educação Infantil

A constituição da identidade docente feminina traz em suas raízes as marcas históricas da desvalorização do trabalho feminino, conforme já demonstramos nessa pesquisa, carregado de estigmas do trabalho doméstico, aquele que pode ser realizado por qualquer pessoa sem nenhuma formação prévia, bem como pela maternagem, ou seja, as ações realizadas por mulheres que têm, em suas trajetórias, experiências com a maternidade, sendo aptas, portanto, para cuidar das crianças da Educação Infantil. Essas, características contribuíram para uma visão amadora e não profissional no que diz respeito à educação. Para Cerisara (2002), a deficitária formação técnica colabora para a consolidação da negatividade e do amadorismo dessas profissionais.

Assim, ao abordarmos a identidade docente na Educação Infantil, devemos considerar que os profissionais da primeira fase da Educação Básica estão, relativamente há pouco tempo, formando suas características identitárias, constituindo-se, apropriando seus saberes específicos e, paulatinamente, abandonando as tendências que os definiram historicamente. A produção de conhecimentos, a elaboração e a execução de novas leis são os principais responsáveis por essa nova concepção identitária do profissional da Educação Infantil, pois acabam direcionando os trabalhos nas escolas e colaboram para melhor organização e

efetivação do ensino infantil, respeitando as características relativas às crianças entre 0 e 6 anos (SILVA, 2005).

Especificamente no que se refere à identidade profissional, é preciso compreender que é algo construído pelo professor no decorrer de suas experiências e práticas docentes. Como caracteriza Marcelo (2009, p.112), “A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional”. A partir dessa afirmativa, entendemos que a identidade docente é algo que está em constante (trans)formação, algo que o sujeito vai moldando no dia a dia, a partir de suas vivências, em suas relações profissionais e pessoais.

Cerisara (2002) aborda a construção da identidade profissional como um processo pessoal, no qual cada sujeito a constitui a partir de experiências pessoais e profissionais, que foram e são experimentadas durante a vida. Desse modo, a formação da identidade profissional é própria de cada sujeito, pois cada um vive e dá sentido aos acontecimentos a partir de uma perspectiva subjetiva e única. Nesse processo, os sujeitos atribuem significados totalmente distintos e particulares às experiências que integram o seu desenvolvimento profissional.

Oliveira *et al.* (2006) descrevem que:

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças, expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos nas legislações, nas experiências sindicais etc. (OLIVEIRA *et al.* 2006, p.545).

Portanto, o processo de constituição da identidade docente, desenvolve-se a partir dos acontecimentos variados, decorrentes de inúmeras situações derivadas de diferentes contextos. Considerando essa singularidade que marca a formação da identidade do professor, esse estudo volta-se, nessa etapa, para a necessidade de proporcionar aos professores momentos de autorreflexão, contribuindo para que o docente compreenda sua trajetória.

Marcelo (2009, p.112) considera “[...] importante essa reflexão porque é através de nossa identidade que percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. Desse modo, acreditamos que, quanto mais o professor pensa e se identifica com a sua realidade escolar, mais se apropria dos saberes da profissão, o que interfere diretamente na constituição da sua identidade profissional.

Esse processo reflexivo contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que a prática reflexiva auxilia o sujeito a encontrar e traçar metas que conduzam e aprimorem seu desempenho na profissão e o sucesso de suas atividades. Como em qualquer outra profissão, na docência também o desenvolvimento ocorre durante o período no qual o sujeito desenvolve seu trabalho. Ninguém começa uma carreira sabendo tudo o que é necessário para fazê-la com excelência. Ao contrário disso, o profissional adquire experiência durante sua prática diária, por meio da execução de suas tarefas e da reflexão contínua sobre elas, verificando, inclusive, aquilo que deu certo e o que deu errado na atividade realizada.

Para Nóvoa (2013, p.16) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Assim, quando ocorre a reflexão sobre o papel que se exerce e quem se é dentro e fora da sala de aula, o professor tem a oportunidade de constantemente construir e até desconstruir aspectos que são inerentes ou devem ser desvinculados de sua identidade docente.

Cerisara (2002, p.25), ao analisar previamente o perfil das professoras de Educação Infantil, constatou que esse é composto por “mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional [...]”. Cabe ressaltar que essas profissionais, responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, estão próximas tanto de atribuições profissionais quanto de atribuições domésticas, situação essa que interfere na construção da identidade das docentes, reforçando as qualidades historicamente determinadas como necessárias para ser professora de Educação Infantil.

As similaridades das atividades desenvolvidas diariamente na rotina das escolas de Educação Infantil com algumas atividades que são realizadas em casa com as crianças evidenciam que, nas instituições de ensino, acontece o encontro do público e do doméstico, permitindo que as funções do lar e da escola se integrem. Momentos como refeição, descanso, higiene, entre outros, são desenvolvidos no ambiente público (escola) e doméstico (casa). Essa proximidade entre o cuidar doméstico e o cuidar público, segundo a autora, confunde aquilo que é próprio da competência docente e aquilo que pertence à responsabilidade familiar. Nesse sentido, não é incomum atribuir-se somente à escola o que seria responsabilidade de ambas – escola e família (CERISARA, 2002).

Em função dessa correlação entre atividades domiciliares e escolares para o cuidado com as crianças, a formação da identidade profissional das professoras de Educação Infantil acaba por assumir uma característica de desvalorização profissional, uma vez que os cuidados

com as crianças, realizados por docentes do gênero feminino, nas esferas públicas e privadas estão muito próximos. Isso torna-se diferente da formação da identidade profissional dos professores, que é constituída a partir da percepção que o trabalho masculino é mais técnico e profissional, influenciando de forma positiva a constituição formativa da identidade profissional desses docentes (CERISARA, 2002).

Nessa perspectiva, para cuidar não seria necessário estudar, pois essa atividade é considerada uma característica relacionada diretamente ao gênero feminino, não demandando nenhum tipo de formação técnica. É essa conceituação sobre a mulher e suas atribuições que nos permite afirmar que a construção da identidade profissional das professoras de Educação Infantil é decorrente de uma profissão que historicamente não é valorizada, pois sempre esteve atrelada ao cuidado que poderia ser realizado por qualquer pessoa, especificamente a mulher a quem sempre coube, no lar, a função de zelar pelos filhos.

Uma outra questão relativa à formação da identidade profissional docente refere-se ao fato de a Educação Infantil ser responsabilidade das três instâncias federativas (federal, estadual e municipal), do setor privado, além das Organizações Não Governamentais (ONGs). Há, nesse contexto, uma falta de padronização quanto à exigência da formação dos professores que atendem crianças de 0 a 5 anos, pois a legislação é interpretada de forma distinta pelos diversos órgãos competentes, interferindo na formação da identidade docente (KRAMER, 2005).

Desse modo, Kramer (2005, p.119) afirma que existem divergências legislativas, pois “resoluções e deliberações estaduais e municipais muitas vezes se conflitam com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [...]”. Esses conflitos interferem principalmente no que tange à formação inicial e continuada dos professores, pois pairam dúvidas sobre o que deva ser ou não exigido no processo formativo.

Devido à compreensão dissonante de leis federais, estaduais e municipais, os professores da Educação Infantil são os que mais sofrem com relação às divergências de exigências sobre a formação inicial e continuada. Por essa razão, acaba sendo necessário adequar a realidade escolar dos professores e seus distintos graus de escolaridade às diferentes exigências dessas esferas institucionais, dificultando ainda mais a constituição identitária desses profissionais.

De acordo com Kramer (2005), em algumas localidades do nosso país até 2005 não havia obrigatoriedade em exigir o Magistério como formação mínima para profissionais que atuam na Educação Infantil, o que é totalmente contrário às definições sobre requisitos para docência, impostas pela LDBEN, bem como aquilo que dispõe a resolução CEN, nº 2, de abril

de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

Para além dos aspectos legais que norteiam a formação do professor da Educação Infantil, Oliveira *et al.* (2006, p.548) indicam que há algumas lacunas a serem resolvidas principalmente na formação da identidade desses profissionais, afinal “o trabalho em creche vive um período de transição entre uma concepção que o definia como de cunho assistencial para outra, que passou a acentuar a dimensão pedagógica de educação e cuidado de crianças bem pequenas” . De acordo com as autoras, o consequente despreparo na formação desses profissionais sobre a compreensão no atendimento de crianças na primeira fase da Educação Básica faz com que o bem-estar seja mais valorizado do que o processo de ensino/aprendizagem (OLIVEIRA *et al.* 2006).

Essas situações reforçam aspectos históricos sobre a exclusividade da obrigação de cuidar de crianças, os quais não caracterizam exclusivamente, na atualidade, as atividades dos professores de Educação Infantil, mas ainda prejudicam a formação de sua identidade docente, pois, no processo educacional de crianças de 0 a 5 anos, é necessário que as dimensões do cuidar e da aprendizagem estejam juntos.

O processo de formação (adequada) dos docentes atuantes na Educação Infantil foi muito discutido antes e após a efetivação da LDB 9.394/96. Como apontam Sousa e Melo (2017, p. 118) “ao longo da história vigorou a ideia de que qualquer pessoa poderia atuar na Educação Infantil”. Desse modo, nos períodos anteriores à LDB, a formação não era adequada, pois qualquer profissional poderia trabalhar com a educação de crianças com idade de 0 a 5 anos. Posteriormente a essa legislação, devido aos indicadores de qualidade de Educação Infantil não apresentarem sucesso, surgiram novos questionamentos sobre qual seria a formação adequada desses profissionais.

Nota-se que a precariedade na formação desse profissional, seja no entendimento de suas reais funções sejam nas questões de legislação que a envolvem, contribuiu para a sua desvalorização, interferindo na constituição da identidade docente, pois a falta de formação inicial e continuada direcionadas para os professores da primeira fase da Educação Básica, dificulta o processo de profissionalização docente, perpetuando o pensamento assistencialista (SOUSA; MELO, 2017).

A nosso ver, a formação inicial e continuada é essencial para a melhoria da qualidade de atuação profissional docente, pois garante mudanças significativas na atuação docente, bem como visa valorizar as práticas e melhorar a remuneração desses profissionais. Para

tanto, além dos requisitos mínimos para docência, a formação profissional deve acontecer também ao longo da trajetória docente, pois esses momentos de aprendizagem contribuem para a constituição da identidade profissional.

Conforme já apontamos nesse estudo, a construção dessa identidade profissional ocorre em períodos e fases diversas da carreira docente, a depender da atuação de cada professor e sendo constituída no decorrer da carreira, de forma direta ou indiretamente atrelada à atuação. É, assim, resultado das diferentes fases e situações enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar.

Marcelo (2009, p. 112 *apud* BEIJAARD, MEIJER e VERLOOP, 2004) afirma que a identidade profissional se caracteriza a partir de quatro aspectos fundamentais:

- 1- Desenvolve-se a partir da compreensão de vivências que não cessam, pelo contrário, continuam do decorrer dos anos. Assim, o profissional não pode pensar em quem é na atualidade, mas em quem deseja se transformar adiante;
- 2- A partir da troca de experiências e saberes entre os pares e, nunca sozinho, quais distinguem-se um dos outros, por características subjetivas, sobre a relevância de sua profissionalidade;
- 3- Por subidentidades, que surgem a partir de alterações no trabalho, por profissionais que convivem entre si acompanhando as relações e as mudanças decorrentes no cotidiano;
- 4- É motivada por questões individuais, intelectuais e coletivas, favorecendo o conhecimento, estímulo, empenho e contentamento na atividade profissional.

Nesse sentido, a identidade profissional do professor de Educação Infantil, assim como em outras funções, é um processo de construção pessoal e profissional, que acontece durante toda sua carreira, a partir de seus valores pessoais e culturais, das peculiaridades das escolas onde lecionou, dos pares e equipes pedagógicas com quem trabalhou, dos problemas enfrentados que se transformam em experiência e conhecimento durante sua trajetória.

Gonçalves (2014), Haddad (2009), Rodrigues e Figueiredo (2011), Kishimoto (2005), Masullo e Coelho (2005), Oliveira Z. (2002), Arce (2001) e Oliveira (2001) desenvolvem discussões sobre a temática das trajetórias e escolha da profissão docente. Nesses estudos, foi comum encontrar motivos para opção pela profissão, tais como: o amor e o “jeito” relacionado à criança, o cuidar, o brincar, o dom, a vocação, o gosto por brincadeiras que marcaram a infância, e também pela falta de opção de acesso a outros cursos como fator de escolha para atuar como docente. Essas afirmações aparecem nos apontamentos dos egressos dos cursos de Pedagogia, mas também com professoras que já atuam há vários anos na função, refletindo diretamente na constituição da identidade profissional no Magistério.

No que tange à escolha profissional, Gonçalves (2014), realizou pesquisas com os estudantes da FURG matriculados no curso de Pedagogia, o qual recentemente teve o currículo reorganizado a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, visando melhorar a qualidade da formação dos alunos. De acordo com esse estudo, as 56 alunas do referido curso, que responderam ao questionário, relataram que escolheram a profissão por gostar de crianças e algumas acrescentaram, como motivação, o fato de buscarem a profissão após terem se tornado mães. Cabe destacar que todos os participantes da pesquisa eram mulheres, reforçando, por um lado, a feminização da profissão em função da quantidade de mulheres no Ensino Superior, e, por consequência, ingressantes no mercado de trabalho; entretanto evidenciando também a feminilização da profissão, em função das escolhas profissionais feitas a partir da maternidade e com predominância feminina.

Ainda no viés das questões relativas a escolha profissional, Oliveira (2001) verificou, em sua pesquisa com estudantes do mesmo curso, que 80% das 9 professoras entrevistadas escolheram o curso de Pedagogia devido à falta de acesso a outros cursos, por influência da família ou em virtude de situações envolvendo tias, mães ou outras pessoas significativas na infância. O restante das alunas fez tal escolha devido a participações significativas em brincadeiras que marcaram sua infância.

Com intuito de investigar a representação social sobre o professor de Educação Infantil, Haddad (2009) pesquisou um grupo do 1º ano de Pedagogia da UFAL, composto por 89 estudantes, dos quais 95,5% eram do sexo feminino. Os dados da pesquisa foram analisados a partir do método de associação livre de palavras (creche, pré-escola, criança e professor), questionário-carta e questionário-perfil. Os resultados relativos aos indutores *creche* e *pré-escola* mostraram que, para as participantes do estudo, o ensino na creche está relacionado ao brincar, ao passo que o pré-escola foi relacionado à aprendizagem do aluno; para a palavra *criança*, devido à variedade de respostas, não foi possível estabelecer uma representação, porém aparece diretamente ligada às palavras creche e pré-escola; e, por fim, a palavra *professor* foi associada à responsabilidade, ensino-ensinar e educador.

Nessas três pesquisas com estudantes e professores já atuantes na Educação Infantil, podemos encontrar como ponto em comum o fato de os participantes atrelarem sua identidade e trajetória profissionais a aspectos relativos às suas vivências pessoais, porém sem a motivação e esclarecimentos exatos para o exercício da profissão, repetindo, quando questionadas sobre a função dessa fase da escolarização, discursos contraditórios e díspares.

Dessa forma, como afirma Nóvoa (2013, p.16) “a construção de identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua

história pessoal[...]”. Ressalta-se, então, nos relatos das professoras entrevistadas nessas pesquisas, a falta de motivação claramente orientada para os objetivos no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Além disso, os relatos evidenciam, também, que algumas dificuldades são indicadas como motivações que influenciaram em suas escolhas como professoras de Educação Infantil.

Esses apontamentos bem como os aspectos teóricos aqui elucidados nos permitem reafirmar que a identidade e as trajetórias docentes são, de fato, moldadas a partir da vida do sujeito, sendo constituídas por acontecimentos subjetivos. Essas constituições precisam ser constantemente fomentadas e discutidas na formação continuada dos docentes, conforme se vem defendendo nesse estudo, de modo que, na prática, o docente possa compreender as nuances e particularidades de sua profissão.

No caso da Educação Infantil essa reflexão identitária construída na prática é ainda mais relevante, pois, conforme já se demonstrou nessa pesquisa, tanto os eventos históricos que circundam e definem o professor dessa fase, quanto os discursos de atuais profissionais com formação acadêmica na área, revelam indefinições sobre quem é o docente que atua com crianças entre 0 a 5 anos e qual é seu verdadeiro papel na formação e cuidados com elas.

2.4 Formação dos professores de Educação Infantil

Nos formatos atuais de profissionalização, percebemos que o conhecimento parece cumprir um prazo de validade determinado, passando, depois de um relativo prazo de tempo, a ser identificado como ultrapassado e exigindo, por isso, que as pessoas, frequentemente, se atualizem. Esse fato é consequência, como aponta Marcelo (2009), da própria valorização da atualização nas sociedades contemporâneas: “O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam” (MARCELO, 2009, p.110). O professor deve, assim como os demais profissionais, estar constantemente enriquecendo e aprimorando seus saberes, a partir do contato com inovações conceituais e didáticas.

Nesse sentido, para a Educação Infantil brasileira, que surgiu, como já exposto, a partir da necessidade de cuidar e não de ensinar, apresenta-se o desafio de oferecer formação adequada aos profissionais da primeira fase da Educação Básica. A formação desses docentes difere-se no ensino público, no privado e nas instituições filantrópicas, assim como diverge se

o professor estiver lotado em escolas da instância federal, estadual ou municipal. Há, por exemplo, instituições que contratam professores que possuem apenas formação em nível médio, como o Magistério, formação mínima disposta no art.62 da LDBEN 9.394/96. Em contrapartida, e em consonância com a legislação federal vigente, existem instituições que exigem o ensino superior completo. Tais ambiguidades recorrentes na Educação Infantil criam desafios para a formação docente (KRAMER, 2005).

Conforme já se mostrou nas discussões sobre gênero nessa pesquisa, fato corriqueiro, entretanto restrito ao universo feminino, ocorre no cotidiano das professoras que atuam na Educação Infantil, pois costumam ter sua imagem associada à mãe, aquela que pode ter filhos e é a responsável pelo cuidado com o lar. Tais características desfavorecem e desqualificam as competências inerentes à profissão, pois associa a figura da professora ao cuidado e não ao processo de ensino-aprendizagem, dificultando a valorização dessas profissionais (HADDAD; CORDEIRO; MONACO, 2012). Desse modo, as professoras da primeira fase da Educação Básica acabam não sendo reconhecidas apenas por sua função de educadoras, mas pelas relações afetivas com as crianças e comunidade escolar.

Todavia, como apontam Haddad, Cordeiro e Monaco (2012, p.137), “a própria produção acadêmica, especialmente dos anos 1980, colaborou para acentuar a visão negativa que opõe de forma excludente a competência profissional ao modelo feminino de prática docente”. Por essa razão, a constituição da identidade, da profissionalização, bem como a formação docente dessas professoras fica prejudicada, pois a ambiguidade do que se espera e do que se propõem afeta negativamente a vida profissional dessas docentes.

Outra questão a se considerar para os objetivos propostos nessa pesquisa, é a própria constituição do currículo do curso de Pedagogia, área de conhecimento que, nos formatos atuais de educação, habilita o profissional para atuar com a Educação Infantil. Na década de 1980, as discussões relativas à constituição do currículo desses cursos o criticavam por ser abrangente demais. Uma das preocupações levadas em consideração nessa época era como deveria ser a formação desses estudantes: professores ou especialistas? Esse questionamento emergia em função de que, com um mesmo curso, formavam-se professores que atuavam em inúmeras áreas, produzindo distintas competências aos ingressantes, o que fez surgir, com o tempo, diferentes habilitações, tais como: gestão escolar, educação especial, licenciatura em anos iniciais do Ensino Fundamental e em Educação Infantil (KISHIMOTO, 1999).

Negligenciada desde de sua criação, conforme já evidenciamos nessa pesquisa, a Educação Infantil começou a ser percebida, no que se refere à melhoria da qualidade da formação dos profissionais, a partir da criação de leis e políticas públicas, como ECA e

LDBEN. Antes disso, na década de 1990, a grande maioria dos profissionais que atuavam com crianças de 0 a 5 anos possuía formação em nível médio (Magistério). Contudo, ainda existia uma parte significativa que era composta por pessoas sem, inclusive, essa formação, possuindo apenas a formação do Ensino Fundamental (KISHIMOTO, 2005).

Em 1996, quando LDBEN 9.394/96 considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, inicia-se o processo de mudança que molda um novo olhar para a formação docente dos profissionais que fossem atuar com a educação de crianças de 0 a 5 anos. Os professores desse nível de educação passam a ser reconhecidos, nesse caso, como Professores de Educação Infantil (embora a nomenclatura possa variar de uma localidade para outra), o que garante a mudança de *status* e reconhecimento, estabelecendo-se, com isso, regras claras sobre a formação desses profissionais. Como nova exigência, o Ensino Médio, na modalidade do curso de Magistério, passou a ser o grau mínimo de instrução do professor da Educação Infantil, fato que constitui um obstáculo a ser vencido por todas as esferas governamentais de nosso país (STRENZEL, 2009).

Assim, a partir desse momento em que a Educação Infantil começa a compor a Educação Básica, nos termos da legislação educacional vigente no país, a formação docente passou a ter a mesma preocupação e eficácia dos demais profissionais que atuam em quaisquer fases da escolaridade. Todavia, ainda era necessário romper com pré-julgamentos que estão enraizados na sociedade, afinal, trabalhar com crianças de 0 a 5 anos requer, assim como em qualquer outro nível de ensino, conhecimentos específicos que deem suporte à diversidade que o professor encontra na sala de aula, já que a pluralidade na demanda escolar implica, também nessa fase inicial, na necessidade de formação eficiente para incentivar e atender com qualidade alunos (KISHIMOTO, 2005).

Sobre as novas configurações profissionais para professores da Educação Infantil, inauguradas com a LDBEN, Haddad (2009, p. 87) afirma que:

No caso específico do profissional que atua na Educação Infantil, a inclusão da Educação Infantil no sistema oficial de políticas educacionais traz consigo um conjunto de regras e termos do universo escolar até então estranhos a essa etapa da educação, mas que definitivamente inaugura uma nova fase à qualificação profissional da área

Portanto, a partir dessa inclusão da educação para crianças de 0 a 5 anos como parte inicial da Educação Básica, conforme determina a legislação educacional vigente, a formação

dos professores que nela lecionam, por consequência, também muda, pois aumenta a demanda por profissionais qualificados.

Nessa perspectiva, desde o final do século XX, quando se deu, com força de lei, a inclusão da Educação Infantil como parte do processo integral de escolarização, têm sido realizadas diversas pesquisas sobre formação docente e, no que tange à Educação Infantil, evidenciam-se produções relacionadas à profissionalidade e à formação continuada, como aspectos mais imediatos, e, a longo prazo, a viabilidade da inserção de ensino para adultos e crianças, com formação nas próprias escolas de Educação Infantil, entre outros formatos de profissionalização que, em linhas gerais, discutem as novidades para a constituição dos professores que atuam com crianças na etapa inicial da educação (KISHIMOTO, 2005).

A respeito dessa problemática, Haddad, Cordeiro e Monaco (2012, p.136) afirmam que, “é cada vez mais reconhecido que a qualidade nos programas de educação infantil depende de profissionais competentes no trabalho com crianças, famílias e comunidades”. Isso nos mostra que a falta de entendimento sobre o perfil profissional dos que atuam na Educação Infantil origina-se a partir de causas externas, como a falta de conhecimento acadêmico, mas também na composição e entendimento sobre a identidade desse profissional no que tange às funções de cuidar das crianças e de desenvolver as ações pedagógicas voltadas para esse público.

Em virtude desses dilemas, para as professoras de Educação Infantil, como apontam Haddad, Cordeiro e Monaco (2012, p.136) existe a “dificuldade de consolidação de uma cultura própria e específica da profissão [...]”, pois a imagem da professora de crianças de 0 a 5 anos está associada ao doméstico, ou seja, com o cuidar e não necessariamente ao processo de ensino e aprendizagem.

As autoras supracitadas (2012, p.137), afirmam, ainda, que o trabalho com crianças de 0 a 5 anos por carecer de “[...] atividades que requerem contatos corporais e trocas emocionais constantes com as crianças, estariam mais próximas do espaço doméstico; portanto, consideradas menos profissionais”. Por essa razão, podemos perceber que, quanto mais o professor da primeira fase da Educação Básica aproxima-se da exclusividade de cuidar das crianças, mais desvalorizado profissionalmente ele se torna.

Todavia, Haddad, Cordeiro e Monaco (2012, p.137), afirmam que “impessoalidade e envolvimento emocional impedem, por exemplo, de se considerar o afeto, o carinho e o amor como qualidades da profissão e não como falta de profissionalismo”. Dessa maneira, é imprescindível considerar o cuidado e o afeto na Educação Infantil como elementos essenciais para formação e identificação dos professores que optam por trabalhar com crianças dessa

faixa etária, pois a dimensão afetiva de modo algum anula aspectos pedagógicos, tampouco prejudica a identidade desse profissional. Sem o reconhecimento dessa ambivalência, permaneceremos com pensamentos que colaboram pela perpetuação da relação entre o cuidar e a falta de profissionalismo, enraizados pelo senso comum.

É importante frisar que, para trabalhar com crianças de 0 a 5 anos o contato físico e o cuidar são indispensáveis. Acerca disso, afirma Moreira (2017, p.92) que “tais situações reforçam que, quanto mais relacionado a sobrevivência, higiene e cuidado, menor é o prestígio social”. Portanto, devido à exigência de proximidade com os alunos e atendimento de suas necessidades físicas (comer, escovar dentes, pentear cabelos, etc), as professoras de Educação Infantil acabam entendendo-se apenas como alguém que só precisa cuidar das crianças e não ensiná-las.

Dessa forma, um dos grandes desafios da formação de docentes para atuar nessa fase da escolaridade está em aprimorar as finalidades estruturais das argumentações e discussões a partir da formação dos profissionais, que muitas vezes se contradizem e não distinguem seus verdadeiros papéis na escola inicial. Desse modo, Zabalza (1998) destaca como necessidades:

Reforçar a sua própria identidade e autonomia formativa (que a libere dos subsídios desenvolvidos em relação aos níveis posteriores da escolaridade) e, paralelamente, reforçar os laços de conexão entre escola infantil e o meio ambiente e entre a escola infantil e o Ensino Fundamental (ZABALZA, 1998, p. 17).

Atribuímos, essa dificuldade, muitas vezes pelo próprio docente, de perceber a importância do trabalho na Educação Infantil, inclusive para a continuidade dos estudos, ao histórico da constituição dessa fase do ensino no Brasil, que acabou resultando em falhas no formato do currículo, destinado a formação desses professores, e também na consolidação de uma imagem profissional inadequada. Em função das limitações para entender quem é o professor dessa fase, qual o seu papel na escolaridade dos alunos e como formá-lo academicamente, muitas vezes, o entendimento entre o cuidar e o ensinar acabam sendo vistos com ações contrárias na educação, impedindo o desenvolvimento da real identidade profissional do docente.

Entendemos que, na atual conjuntura educacional de nosso país, falta a percepção de que a Educação Infantil é que oferece a base para o sucesso do aluno nos primeiros anos de escola, antes de iniciar o Ensino Fundamental. Essa ausência de reconhecimento da função pedagógica da educação inicial acaba por consolidar o ideário do senso comum sobre o professor como cuidador, mas também impede avanços no que tange à formação acadêmica

desses profissionais que, mesmo cursando uma faculdade e adquirindo conhecimentos acadêmicos e científicos, ainda se veem profissionalmente como alguém que cuida e brinca apenas.

De acordo com dados históricos levantados por Kishimoto (2005), no que se refere à formação acadêmica, a oferta da formação para os professores da primeira infância surge a partir do curso de Pedagogia, em 1930. Entretanto, nessa época, havia a integração das modalidades licenciatura e bacharelado ao curso da Pedagogia, configurando um modelo de formação profissional abrangente. Devido à integração dessas modalidades, o egresso era, além de professor dos anos iniciais, formado para atuar na gestão, na supervisão, na orientação e na administração escolar.

Esse formato acadêmico passou a ser modificado durante os anos de 1997 a 2007, a fim de acelerar a formação desses profissionais. Para tanto, foi criado, também em nível superior, o curso intitulado Normal Superior, que era voltado, principalmente, para os professores de Educação Infantil. Devido ao entendimento de que os professores de Educação Infantil só poderiam formar-se a partir dessa modalidade, muito se discutiu sobre a qualidade da formação profissional que estava sendo ofertada, bem como a profissionalização e as perspectivas com relação à carreira docente (KISHIMOTO, 2005).

Esses questionamentos, sobre a formação dos professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, remontam aos primórdios dos cursos de Pedagogia, quando ainda não se distinguia qual profissional se pretendia formar: professor ou especialista? Essa dúvida surge em razão de o curso de Pedagogia ser o responsável pela especificação de estudos relacionados à educação e à formação docente.

Desde que essa graduação foi ofertada, os egressos de Pedagogia puderam formar-se como profissionais para atuar no Magistério (Ensino Médio), lecionando para as futuras professoras que formariam o quadro docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Por essas razões, foram criadas, dentro dos cursos de Pedagogia, disciplinas voltadas aos profissionais das primeira e segunda etapas da Educação Básica (KISHIMOTO, 1999). Além dessa possibilidade de exercer a docência como especialista apto para formar outros professores que atuassem nas primeiras etapas da Educação Básica, esses cursos de Pedagogia permitiram, ainda, formação para o exercício de outras atividades relacionadas a atividades técnicas na escola, como gestores, coordenadores, entre outras funções.

Ocorre que diversas instituições educacionais, em seus currículos relativos às diferentes habilitações que a Pedagogia abrange, passaram a ofertar disciplinas iguais para todos os estudantes, independente de terem optado pela formação de professor ou pela

formação para as áreas técnicas da educação, além de garantir a possibilidade de se graduarem em, no mínimo, duas habilitações.

Todavia, esse tipo de organização curricular que as instituições superiores ofereceram e ainda oferecem para estudantes de Pedagogia, com currículos genéricos aplicados a quaisquer habilitações escolhidas pelos graduandos, deixam lacunas na formação específica de professores pela falta ou pouca oferta nas disciplinas relacionadas à *pedagogia da infância*. Tratam-se de modelos curriculares que abordam de maneira teórica e pragmática os conteúdos disciplinares referentes às crianças de 0 a 5 anos, fato que não contempla a prática da sala de aula (KISHIMOTO, 2005). A inconsistência nesse formato de formação acadêmica está no fato de que, conforme consta no art.67 da LBDEN 9.394/96, para exercer qualquer função no Magistério, deve-se ter experiência como docente, ou seja, nenhum profissional pode exercer outras funções na área da educação se não tiver experiência prévia como docente.

A respeito do currículo abrangente e pouco aprofundado nos cursos de Pedagogia, Kishimoto (2005, p.109) afirma que:

No Curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: Educação Infantil e series iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional.

Essa falta de entendimento e clareza na função do professor da Educação Infantil nos cursos de formação profissional prejudica a construção da identidade formativa, pois não são respeitadas e, em muitos cursos, até abordadas as peculiaridades da faixa etária dos alunos. Distanciando dessas particularidades da faixa etária, o que encontramos, em boa parte dos cursos, são disciplinas que dão ênfase a práticas de sala de aula, segundo as quais os docentes da Educação Infantil devem antecipar conteúdos aos pequenos, preparando-os para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, também são mais valorizadas, nesses cursos de Pedagogia, as aulas referentes à gestão escolar, à educação de jovens e adultos, entre outras práticas inapropriadas e desinteressantes para quem trabalhar com crianças de 0 a 5 anos.

O que defendemos aqui não é a existência de um curso específico para formar professores da Educação Infantil. Todavia, vemos como necessária a presença de disciplinas nos tradicionais cursos de Pedagogia que se voltem para o universo da criança de 0 a 5 anos e deem subsídios mais evidentes e sólidos para boa atuação de profissionais nessa fase da escolarização. Para Kishimoto (2005) a permanência dessa falta de compreensão das reais necessidades desses profissionais prejudica os currículos dos cursos de Pedagogia, tornando-

os cada vez distantes da realidade dos professores que irão assumir a sala de aula na Educação Infantil

Ainda no que tange à formação docente, segundo Saviani (2009), dar-se-á a partir de dois modelos distintos: o *modelo dos conteúdos culturais cognitivos*, no qual os saberes docentes exaurem na cultura geral da área de conhecimento em que leciona, e o *modelo pedagógico-didático*, que, contradizendo o modelo anterior, só irá valorizar as competências pedagógicas baseado na capacidade que o docente tem de lecionar. Essas ambivalências nos modelos pedagógicos necessários na formação de professores geram dúvidas sobre qual deles deve ser seguido: o de especialista em um assunto específico ou o de especialista em ensinar. No entanto, esses desencontros nos modelos pedagógicos causam um dilema, que, para esse mesmo autor (2009) pode assim ser definido:

[...] dilema é, como registram os dicionários, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”; é exatamente essa a situação da formação de professores diante do confronto entre os dois modelos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 151).

Sendo assim, a maneira como devem ser organizados esses dois modelos na formação dos professores torna-se um problema no que se refere à separação entre como ensinar e qual conteúdo que deve ser considerado importante. Trata-se de uma distinção que acaba por promover a desintegração dos conteúdos trabalhados ao longo do curso de Pedagogia e por dificultar a formação do futuro professor, especialmente do profissional da Educação Infantil, pois não considera as especificidades, deixando de ser trabalhado conteúdos sobre a heterogeneidade cultural de adultos e crianças (KISHIMOTO, 2005).

Para modificar esse cenário deficitário na formação dos futuros professores, os cursos de Pedagogia deveriam considerar de maneira distinta cada segmento educacional, em suas inúmeras áreas de atuação. Seria importante respeitar cada uma delas, suas especificidades e particularidades, qualificando o futuro professor para sua área de interesse, a qual, possivelmente, será sua futura área de atuação. Dessa forma, o ensino seria direcionado e aprofundado de acordo com sua aplicabilidade, melhorando a qualidade da formação docente e facilitando a atuação do professor na área de sua escolha profissional.

Pelo que apresentamos até aqui sobre a formação acadêmica do docente, defendemos que é de suma importância os cursos de graduação terem ciência na relevância das

particularidades de cada área de atuação que os futuros professores seguirão, para que não haja discrepância nas divisões dos saberes. Para isso, há necessidade de mudanças nos currículos ofertados pelas Faculdades e Universidades que ministram os cursos de Pedagogia, a fim de oferecer aos ingressantes mais robustez e maior apropriação nos conteúdos significativos para a carreira docente (KISHIMOTO, 2005)

Além disso, as disciplinas oferecidas nesses cursos devem ser úteis na prática da sala de aula, pois o fato de os docentes do Ensino Superior, ao estarem distantes da realidade que seus alunos enfrentarão em sua atuação cotidiana, dificulta o processo de aprendizagem dos futuros professores, contribuindo ainda mais para que não compreendam seus papéis em sala de aula. Para Kishimoto (2005), a teoria, por si só, não explica o que deve ser feito na prática, é importante revisar e atualizar práticas antigas, trabalhando com a realidade da escola nos tempos atuais, ou seja, deve-se romper com ações que há anos são habituais nas Universidades de voltar-se apenas para as questões teóricas, desprezando a prática da sala de aula. Nesse formato academicista, na maioria das vezes, os cursos acabam optando por teorias generalistas, prevalecendo um currículo muito abrangente, com pouco enfoque nos temas que são importantes para a formação e a atuação docente.

A junção de conteúdos disciplinares para as diferentes habilitações que o curso de Pedagogia oferece – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como Matemática, Ciências, Português, História, Geografia, Educação Física e Artes – só são significativos para os graduandos que forem lecionar no Ensino Fundamental, pois os que lecionarão na Educação Infantil ficarão prejudicados pela falta de conteúdo específicos para trabalhar com crianças de 0 a 5 anos. Essa desintegração tem como reflexo a antecipação da alfabetização dos alunos da Educação Infantil, ocasionando a falta do conhecimento das particularidades que estão intrínsecas entre o cuidar e o educar (KISHIMOTO, 2005).

Para o sucesso da aquisição de conteúdo que seja relevante para o futuro professor, Marcelo (2009) afirma que esse acontece a partir de dois conhecimentos:

O conhecimento substantivo é constituído por informação, ideias e tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. Esse conhecimento é importante na medida em que determina o que os professores vão ensinar e a partir de que perspectiva o farão.

O conhecimento sintático do conteúdo completa o anterior, e é representado no domínio que tem o formador dos paradigmas de pesquisa em cada disciplina, do conhecimento em relação a questões como a legitimidade, tendências, perspectivas e pesquisa no campo de sua especialidade (MARCELO, 2009, p.119).

O que notamos com as caracterizações apontadas acima dos currículos de cursos de Pedagogia é que a aquisição dos conteúdos, devido à grande abrangência da formação nesses cursos, prejudica a formação da identidade docente, pois o *conhecimento substantivo* não tem tempo de ser aprofundado em virtude das múltiplas ofertas formativas e da curta duração do curso. Conseqüentemente, o *conhecimento sintático* não completa o anterior, deixando lacunas sobre as singularidades específicas de cada um dos conteúdos.

Kishimoto (2005) comenta que os cursos de Pedagogia focam tanto em teoria e instrumentos estatísticos que não envolvem os alunos na pesquisa-ação. Assim, tendem a deixar de lado a vivência, sendo valorizada a teoria em detrimento da prática. Esse fato prejudica a formação inicial do professor, pois teoria e prática devem caminhar juntos para que o aluno tenha a oportunidade de observar no cotidiano escolar o que ele aprende na faculdade. Entendemos, como a autora, que além da obrigatoriedade do estágio, vivência de prática já consolidada nos cursos superiores, também as disciplinas e aulas nos centros de formação devem proporcionar aos futuros docentes a oportunidade de lidar com situações práticas, próximas àquilo que vivenciarão na sala de aula e compreendidas à luz do aparato teórico que aprendem diariamente.

Importante salientar, ainda, que na Educação Infantil, a criança aprende de forma global e não fragmentada (como sugere a segmentação por disciplinas), pois para crianças de 0 a 5 anos não se pode parar um assunto para que o outro professor continue, como acontece no Ensino Fundamental. O aprendizado para essas crianças ocorre por meio de diversas estratégias: exploração do lúdico, contação de histórias, manipulação de brinquedos, elaboração de desenhos, estabelecimento e persecução das regras dos jogos, organização na hora do lanche e da escovação dos dentes, rodas de conversa, nas quais diferentes assuntos são concomitantemente tratados. Todas essas estratégias podem e devem compor o período no qual a criança está na escola, portanto deveriam ser abordadas na formação dos professores que as desenvolverão (OLIVEIRA, 2002).

No que tange o aprendizado, Schön (1992, p.81), afirma que, durante sua formação, o professor deve compreender que “o saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas”. Entretanto esse saber, embora muitas vezes seja a única preocupação do professor, não existe de fato, pois cada sujeito aprende a partir de suas percepções e da forma como vê e sente o mundo, por isso, cada sujeito aprende à sua maneira, de modo diferenciado, já que somos sujeitos com particularidades e diferentes uns dos outros. Desse modo, cabe ao professor perceber as dificuldades de seus alunos.

Nesse sentido, defendemos que o professor esteja aberto às possibilidades de respostas que receberá na sala de aula, pois deverá entender, seja durante sua formação ou mesmo na prática, que não existe resposta correta, fechada e modela para aquilo que ensina, o que existe são várias percepções e entendimentos sobre um mesmo assunto. Tal postura é algo que muito cedo precisa ser discutida e compreendida pelos docentes, afinal refere-se diretamente àquilo que estamos discutindo nesse estudo sobre a necessidade de o docente entender-se e compreender que papel ocupa na sala de aula.

Além de questões estratégicas e metodológicas que interferem na identidade do professor e sua representação social, garantindo uma boa atuação em sala de aula, há que se considerar também o fato de que ele precisa ter claras as necessidades de aprendizagens que os alunos de cada faixa etária demandam, bem como os conteúdos das diferentes disciplinas se adequam a elas, pois: “ Quando o docente não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode expor o conteúdo erroneamente aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no que e como ensinar.” (MARCELO, 2009, p.118).

No que se refere à Educação Infantil, especificamente, a falta de conhecimento sobre o que de fato deve ser ensinado para crianças dessa fase faz com que o professor ensine conteúdos inapropriados à faixa etária com a qual está trabalhando, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, seja por estímulos excessivos ou escassos.

De maneira geral, o docente recém-formado, com pouca ou nenhuma experiência na docência, encontra dificuldade quando assume uma sala de aula, pois ele não foi preparado para ser polivalente, ou seja, para ensinar todas as disciplinas de modo interdisciplinar, utilizando seus conhecimentos como um todo e adequando-os às características cognitivas e sociais dos alunos. Isso acontece, porque formação se dá de forma fragmentada e não favorece uma prática enriquecedora, podendo prejudicar, de maneira severa, sua atuação em sala de aula ao limitá-lo didaticamente.

Pelo exposto até essa etapa do estudo que estamos realizando nessa dissertação, a problemática da formação de identidade do professor de Educação Infantil é algo que se inicia na compreensão histórica desse profissional, visto, desde seu surgimento e muitas vezes ainda hoje, como apenas cuidador e não como também aquele que ensina.

A essa percepção maternal da função somam-se as questões de gênero e suas imbricações na definição do que é papel profissional da mulher e o que é do homem, promovendo a feminilização da função, com a predominância de professoras para essa fase da escolaridade, bem como a consolidação de que, de fato, estão as mulheres mais aptas para

atuar nas escolas de 0 a 5 anos, pois a elas cabe o cuidar, tal como devem fazer com seus filhos.

Não bastassem esses estereótipos da função consolidados no senso comum, surge, após a profissionalização do docente da Educação Infantil pelas leis edunais brasileiras, os entraves nos cursos de formação docente, em que as abordagens teóricas e práticas propostas para os estudantes e futuros docentes, nos tradicionais cursos de Pedagogia, não contemplam claramente as especificidades para o ensino de crianças na etapa inicial da Educação Básica.

Por todas as óticas, conforme buscamos demonstrar ao longo desse capítulo, a constituição da identidade desse profissional tem se mostrado um desafio cada vez mais latente que, além de impedir o crescimento e reconhecimento social desses professores que atuam nos primeiros anos do ensino infantil, também proporciona dificuldades para que haja qualidade nessa fase da escolarização.

3 MÉTODO

Para a condução dessa pesquisa, optamos por caminhos metodológicos que permitissem acessar os sentidos associados ao trabalho docente, os quais orientam e moldam a identidade dos professores participantes do estudo. Dada a natureza qualitativa da pesquisa, o método utilizado foi o biográfico-narrativo, que, segundo Bolívar (2002), possibilita compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Josso (2007, p. 413) afirma que “as narrações centradas na

formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”.

Dessa forma, o método utilizado viabiliza esclarecer, através das narrativas autobiográficas colhidas com os sujeitos de pesquisa, como os fatores já vivenciados por eles interferem nas práticas vigentes, influenciando ações significativas para o trabalho docente nos dias atuais e o projetando no futuro. Para Bolívar (2002), durante as trajetórias pessoais e profissionais, os professores e professoras, desenvolvem competências e sapiências, as quais orientam suas práticas pedagógicas e integram a identidade docente. Ressaltamos ainda que a denominação biográfico-narrativa, por nós aqui adotada, é proposta por Bolívar (2002), embora no Brasil seja mais usual o termo pesquisa (auto)biográfica.

3.1 Tipo de pesquisa

As experiências vivenciadas contribuem para a reflexão das experiências experimentadas no presente, auxiliando na compreensão dos tempos atuais a partir daquilo que já passou. Isso contribui para o entendimento e para a identificação de padrões seguidos, que devem ser repetidos, pois foram de sucesso, ou devem ser suprimidos, uma vez que geraram resultados de fracasso. Desse modo, esse exercício, de perceber o presente considerando também aquilo que já se vivenciou, contribui para o sucesso do processo autoformativo, pois permite identificar no desempenho profissional o que precisa se adequar às necessidades atuais (BOLÍVAR, 2002).

Essa possibilidade de revisão e permanente compreensão da prática advinda do método que ora escolhemos, denominada pesquisa biográfico-narrativa, permite que o pesquisador entenda como os docentes definem e dão significados ao seu ofício, transmitindo em suas falas informações que auxiliam na compreensão de ações presentes a partir de fatos passados e futuros anseios (BOLÍVAR, 2002).

Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p.373) acreditam que na (auto)biografia, “a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal”. Essas experiências auxiliam no reconhecimento de práticas significativas e formativas dos sujeitos.

Nessa metodologia (auto)biográfica narrativa, o falar de si é considerado um exercício de (auto)valorização das experiências únicas vividas por cada sujeito com o intuito de

compreender como se constituem as subjetividades que dão origem à identidade do indivíduo. Trata-se de um formato de pesquisa em que se respeita as diferentes concepções adquiridas pelos sujeitos em sua história de vida, trazendo à luz da atualidade a importância dos conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias e respeitando todo seu percurso e suas experiências, os quais constituem o sujeito tal como ele é no presente (SOUZA, 2008).

Ainda sobre a relevância e caracterização desse método, Souza (2008, p.45) afirma que “através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Assim, o falar de si mesmo promove o autoconhecimento a partir da compreensão das experiências e das relações vividas ao longo de sua trajetória de vida.

De acordo com Bragança (2011, p. 112), “O indivíduo que recorda traz do passado aspectos que só a ele são significativos em um conjunto comum”. Dessa forma, como a autora, entendemos que, ao narrar sua história de vida, enquanto autor e ator, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre sua (auto) formação a partir das histórias que experienciou, ouviu e escreveu sobre sua própria trajetória, contribuindo com interpretações positivas ou negativas que faz sobre si.

Assim, o método de pesquisa escolhido coaduna-se diretamente com aquilo que se propõe nesse estudo, pois as narrativas produzidas pelos docentes participantes representam possibilidades de autorreflexão e reconhecimento da prática, de tal forma que as identidades e autoconhecimento emergem.

Trabalhos dessa natureza, sobre profissão e formação docente, têm como vantagem a possibilidade de realizar, a partir das narrativas das trajetórias de vida, uma reflexão sobre essência da docência e suas particularidades, pois

[...] baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, [esses trabalhos] procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p.370).

Assim, recorrer às histórias de vida dos docentes contribui para a compreensão do processo de formação e orientação profissional a partir das vivências dos sujeitos identificando os sentidos e significados de suas escolhas.

Tomando por base essas premissas, nessa pesquisa biográfica, do tipo transversal, buscamos identificar situações marcantes nas trajetórias profissionais de 11 professores da Educação Infantil, as quais são denominadas, na pesquisa biográfico-narrativa, incidentes críticos, que, segundo Bolívar (2002), são caracterizados por momentos, fatos e acontecimentos significativos na vida pessoal ou profissional de um indivíduo que o tenham motivado à reflexão e à oportunidade de realizações de trabalhos e ações diferentes em sua carreira e vida privada.

Entendemos, dessa maneira, que os incidentes críticos, levantados a partir da leitura das narrativas feitas pelos 11 professores participantes de nosso estudo, são pontos de culminância que inspiram reflexão e possíveis mudanças. Do ponto de vista do método biográfico-narrativo, esses incidentes são acontecimentos subjetivos oriundos das circunstâncias profissionais e pessoais positivos ou negativos.

Naquilo que se refere à pesquisa de orientação transversal, verificamos que ela possibilita identificar esses incidentes críticos e acontecimentos marcantes nas trajetórias dos sujeitos em fases diferentes de suas carreiras e de forma longitudinal. Desse modo, são analisadas as trajetórias desde o início até o encerramento das atividades profissionais (SÁ; ALMEIDA, 2015).

Durante a construção das narrativas, os acontecimentos são organizados e classificados pelo sujeito a partir de suas experiências, o que lhe garante uma cronologia própria e a atribuição de sentido aos fatos de acordo com o momento presente da reflexão, pois os fatos que, em certos momentos, são considerados críticos, em outros poderiam ser vistos como corriqueiros. Dessa forma, o sujeito reinventa e refaz sua trajetória de vida, de acordo com o momento que está vivendo na atualidade (BOLÍVAR, 2002).

Os sentidos atribuídos aos incidentes críticos devem ser compreendidos pelo pesquisador a partir das interpretações oriundas das narrativas do sujeito. Para tanto, é importante que o sujeito indique, para cada evento narrado, aquilo que o faz considerar aquele momento, fato ou acontecimento como um incidente crítico.

Como o sujeito, por meio da descrição de suas práticas e apresentação de suas críticas e reflexões, ao longo da narrativa, vai moldando sua trajetória profissional, os incidentes críticos acabam evidenciando os períodos que constituem as fases significativas de sua trajetória profissional. Isso ocorre porque os incidentes revelam momentos e experiências positivas ou negativas que interferiram de alguma maneira no trabalho. Ademais, as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para esses momentos também dão sentido a esses eventos críticos. Como a dimensão pessoal os incidentes são caracterizados também por fatos que

proporcionam ruptura ou transformações impactantes. No que se refere às trajetórias pessoais, indissociáveis das profissionais, os incidentes críticos podem ser: mudança de residência, casamento, nascimento de um filho, falecimento, entre outros (BOLÍVAR, 2002).

Como essa pesquisa volta seu olhar para o âmbito profissional, valendo-se das narrativas relacionadas à docência, esclarecemos que são esses incidentes críticos, profissionais e pessoais, que permitiram identificar os momentos que constituem a trajetória profissional do professor da Educação Infantil, desde a sua entrada na profissão até sua futura saída, com a aposentadoria.

Tomando como base os estudos de Sá (2004; 2015), que realizou uma pesquisa transversal com professores da Educação Superior, nossa pesquisa priorizou a análise da trajetória profissional a partir da consideração de três grupos geracionais, em diferentes fases da carreira docente: a inicial, a intermediária e a final. O primeiro grupo, considerado como pertencente à fase inicial da carreira, é formado por professores que atuavam há, no máximo, 10 anos na Educação Infantil; o segundo, da fase intermediária, era formado por aqueles que atuavam entre 10 e 20 anos nesse nível de educação; por fim, o terceiro grupo era composto por professores com mais de 20 anos de docência.

3.2 População e participantes

A pesquisa, conforme já dissemos, foi realizada com professores da rede municipal de ensino de uma cidade situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Com base no Censo Escolar 2017, realizado pelo IBGE, o número de docentes no ensino pré-escolar (creche e pré-escola) era, naquele ano, de 429 docentes como pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 - Docentes da rede municipal distribuídos conforme o nível de ensino

Nível de Ensino	Número de docentes
Ensino fundamental	1.600
Ensino médio	741
Ensino pré-escolar	429

A população total convidada a participar dessa pesquisa era formada por 427 professores, aos quais foram entregues os questionários. Do total desses professores, 137 responderam ao questionário e 32 mostraram interesse em participar das entrevistas.

A pesquisadora entrou em contato com os 32 professores interessados através de um aplicativo de celular, dos quais 15 professores responderam às mensagens, demonstrando o desejo de participar do estudo. Por fim, em virtude das rotinas individuais, 11 dos interessados foram entrevistados, dentre os quais havia apenas 1 homem e 10 mulheres.

Os resultados dessa etapa inicial orientaram a seleção dos participantes para a segunda etapa, as entrevistas, sendo organizados em três grupos geracionais, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Definição dos grupos geracionais que constituem os participantes da pesquisa.

Grupos geracionais	Exercício profissional
Inicial	Até 10 anos
Intermediário	De 10 a 20 anos
Final	Mais de 20 anos

(Fonte: SÁ, 2015)

Assim, os sujeitos foram separados em grupos geracionais, de acordo com o tempo de experiência, de modo a atender à característica transversal da pesquisa, permitindo conhecer a entrada, o período intermediário e o final das trajetórias na docência da Educação Infantil.

3.3 Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos: questionário e entrevista. O questionário (Apêndice I) teve como objetivo descrever o perfil profissional dos docentes da Educação Infantil no município. Foi composto por 8 questões, sendo que as questões número 1 e número 2 tinham como objetivo identificar a idade e sexo dos docentes. Nas questões de número 3, 4 e 5, pretendia-se conhecer o nível da formação escolar dos professores. Por fim, nas questões 6, 7 e 8, o intuito era acessar informações relativas ao tempo de atuação como docente, lecionando na rede municipal de ensino do referido município e na Educação Infantil.

As respostas ao questionário também orientaram a seleção dos participantes a serem convidados para as entrevistas, distribuídos conforme os três grupos geracionais.

As entrevistas, semidirigidas, foram inspiradas na entrevista reflexiva proposta por Szymanski (2011). A primeira entrevista, foi organizada em duas partes. Na primeira parte foi realizado um aquecimento, mediante uma conversa inicial em que se esclareceram os objetivos da pesquisa e foram confirmados alguns dados que já haviam sido apresentados no questionário inicial.

Segundo Szymanski (2011, p. 26), “[...] em estudos com professoras, é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa”. Esse levantamento de informações acerca dos sujeitos é denominado pela autora como “aquecimento da entrevista”, permitindo que seja um momento descontraído de troca de saberes entre entrevistador e entrevistado.

A segunda parte da primeira entrevista foi orientada por uma pergunta “desencadeadora” e por um roteiro norteador (Apêndice II). A partir das orientações de Szymanski (2011), a pergunta desencadeadora foi definida, utilizando palavras de fácil entendimento que compunham o vocabulário comum dos entrevistados, ficando assim enunciada: Os desafios do dia a dia, as práticas profissionais cotidianas e as vivências pessoais ao longo dos anos fazem parte do exercício de toda profissão. Por favor, conte como foi sua trajetória até se transformar no/na professor/professora que é hoje.

O roteiro norteador foi produzido com o intuito de orientar a pesquisadora, sem, contudo, cercear a liberdade do entrevistado em sua narrativa, estando organizado do seguinte modo:

- Influências na escolha profissional;
- Acontecimentos determinantes para a escolha da docência como profissão;
- Aspectos da formação que influenciam positivamente a prática profissional;
- Aspectos da formação que dificultam a prática profissional;
- Fatores pessoais que interferiram no desenvolvimento da profissão;
- Fatores organizacionais que interferiram no desenvolvimento da profissão;
- Início da profissão docente;
- Acontecimentos determinantes para a escolha da docência na Educação Infantil;
- Acontecimentos determinantes para a permanência na Educação Infantil;
- Perspectivas futuras;

O conteúdo das entrevistas/narrativas dos 11 docentes permitiu conhecer as particularidades das histórias de vida de cada um deles, mediante os relatos sobre a escolha da profissão, os acontecimentos que colaboraram e limitaram suas práticas em sala de aula e, por fim, os seus planos para o futuro.

Essa modalidade de entrevista fez com que, ao relatar os fatos vividos ao longo de sua vida, o sujeito refletisse sobre sua trajetória, pensando sobre seu processo de formação profissional. Além disso, permitiu ao sujeito avaliar como as intercorrências de sua vida pessoal influenciaram em sua carreira, evidenciando a inviável separação entre uma dimensão – pessoal – e a outra – profissional (BOLÍVAR, 2002).

3.4 Procedimentos para a coleta dos dados

Desde o início desse estudo, a Secretaria Municipal de Educação concedeu autorização para que ele pudesse acontecer e, como parte dessa parceria, foi possibilitada a participação da pesquisadora em uma reunião de coordenação pedagógica com profissionais que atuavam na formação e o acompanhamento dos docentes da Educação Infantil. Nessa oportunidade, foram entregues 20 questionários a cada uma das vinte professoras coordenadoras (totalizando 400 questionários), que se dispuseram a distribuí-los entre os professores que lecionaram na Educação Infantil ao longo do ano de 2017. Foi solicitado que esses questionários fossem entregues a todos os docentes das respectivas unidades escolares nas quais essas profissionais eram coordenadoras. Portanto, foram entregues questionários tanto para professores em regime estatutário (efetivo) e CLT (com contrato temporário). Desses, foram respondidos o total de 137 questionários.

Para a seleção das entrevistas, utilizou-se, a princípio, a indicação de interesse e disponibilidade apresentada pelo docente, no momento do preenchimento do questionário, uma vez que fora reservado um espaço, ao final do instrumento, para que pudessem indicar seu e-mail e telefone de contato.

Após a primeira seleção dos docentes, eles foram organizados nos três grupos geracionais, segundo o tempo de trabalho exercido na Educação Infantil. Em cada um desses grupos foram selecionados, aleatoriamente, quatro professores para serem entrevistados, à exceção do último grupo em que apenas três docentes participaram.

No primeiro grupo geracional, de professores iniciantes, com menos de um e até dez anos de carreira, participaram quatro pessoas, sendo 1 homem e 3 mulheres. As idades variaram de 27 a 39 anos. Para a composição do grupo geracional da fase intermediária, entre 10 e 20 anos de carreira, foram selecionadas 4 professoras com idade entre 32 a 39 anos. No terceiro e último grupo geracional, de professores mais experientes e que possuíam mais de vinte anos de carreira, participaram 3 professoras com idade entre 51 e 54 anos.

A primeira comunicação entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados deu-se por meio de um aplicativo de mensagens via celular. A partir desse primeiro contato, a pesquisadora ligou para os sujeitos para marcar a primeira entrevista presencial, que foi realizada em local escolhido pelo entrevistado.

Nessa primeira entrevista, foram esclarecidos aos sujeitos os procedimentos relativos à utilização e ao sigilo dos dados, foram explicados com maior grau de detalhamento os objetivos da pesquisa e foi recolhida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3), conforme disposto nas normas do Comitê de Ética em Pesquisa.

Desde o primeiro contato entre pesquisadora e entrevistado, estabeleceu-se um diálogo tranquilo e amistoso, que foi sucedido por uma conversa e uma aproximação informal como meios de preparação para a primeira entrevista. Essas estratégias adotadas visavam estabelecer uma relação horizontalizada de confiança entre as partes – pesquisadora e professor/professora – a fim de que as respostas dadas ao longo da entrevista pudessem refletir os aspectos subjetivos relacionados à trajetória profissional docente.

Seguiu-se, para a primeira entrevista biográfica, como propõe Sá (2004; 2015), o procedimento de gravar, transcrever e sintetizar os relatos obtidos em uma primeira versão do biograma, composto por uma síntese esquemática da trajetória profissional, organizando os dados biográfico-narrativos segundo a idade vital, a idade profissional, os acontecimentos, os sentidos atribuídos a eles pelos entrevistados, seguidos dos trechos do relato que os expressam. Foram evidenciados, ainda nessa etapa, os acontecimentos que os relatos indicavam como incidentes críticos ou marcantes na trajetória profissional.

Seguindo ainda as orientações de Sá (2004; 2005), na segunda entrevista, foi apresentado ao entrevistado a primeira versão do biograma, quando ele tinha, então, a oportunidade de confirmar ou alterar a síntese dos relatos. Desse modo, foi possível confirmar, ou não, os acontecimentos indicados como incidentes críticos pela pesquisadora, dando origem à segunda versão do biograma. Assim, só foram considerados incidentes críticos aqueles confirmados pelos participantes da pesquisa, após a condução dessa segunda entrevista.

As versões finais dos biogramas dos professores de cada um dos grupos geracionais foram sobrepostas umas às outras, o que possibilitou identificar os fatos marcantes comuns às trajetórias profissionais dos docentes do mesmo grupo.

3.5 Procedimentos para a análise dos dados

Após a transcrição da primeira entrevista e a construção do biograma inicial, a pesquisadora entrou em contato novamente com os sujeitos para dar a devolutiva dos resultados da primeira entrevista. Esses documentos foram enviados via e-mail para os entrevistados, para que pudessem fazer a leitura e a apreciação das informações registradas, antes do próximo encontro. Relativo à devolutiva, Szymanski (2011, p. 55) explica: “O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação”.

A análise dos dados, na perspectiva dialógica que caracteriza o método biográfico-narrativo, teve início com a devolutiva da primeira versão do biograma aos sujeitos, durante a segunda entrevista. O Quadro 2 mostra o modelo de biograma, apresentado nessa etapa e utilizado para organizar e analisar os dados oriundos das entrevistas.

Quadro 2: Modelo de biograma

BIOGRAMA DA PROFESSORA VERA					
ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTO	SENTIDO	TRECHOS DO RELATO
1992	6	0	Desde criança quer ser professora.	Sonha ser professora.	<i>[...]meu sonho já era ser professora eu já brincava com mesinha, cadeirinha e lousa[...]</i>

2001	15	0	Ingressa no magistério	Fez o magistério porque sempre quis ser professora	<i>[...]como eu já estava nesta escola, já era uma oportunidade de ir para o magistério porque eu já estava lá[...]</i>
------	----	---	------------------------	--	---

No segundo encontro com os entrevistados, foi possível apresentar o biograma elaborado a partir da transcrição da primeira entrevista, possibilitando aos participantes confirmarem e, quando necessário, realizar alterações nas interpretações feitas pela pesquisadora, preenchendo lacunas, suprimindo ou acrescentando novas informações.

Dos 11 sujeitos que participaram da primeira entrevista presencial, 7 puderam participar da segunda entrevista no mesmo formato, entretanto 3 entrevistados optaram por apresentar suas devolutivas por e-mail, somando 10. Assim, houve um caso no qual o participante não indicou nenhuma revisão do biograma, não sendo, portanto, necessário, conduzir nova entrevista.

Na continuidade do processo de análise dos dados coletados, os biogramas de cada grupo geracional foram sobrepostos, conforme procedimento utilizado por Sá (2015), resultando no Quadro 3, que ilustra uma das análises agrupadas:

Quadro 3: Modelo de sobreposição do biograma

NOME	ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTO	SENTIDO
Débora	2017	51	27	Dá início no pedido de aposentadoria.	Quer trabalhar como psicopedagoga.
Susana	2018	51	26	Inicia o processo de aposentadoria.	Fechamento do ciclo do magistério com trabalho bem realizado.
Vanesca	2018	54	38	Inicia o processo de pedido de aposentadoria.	Perspectivas futuras. Está perto de se aposentar.

Tal procedimento possibilitou reconhecer os momentos que constituíram as trajetórias profissionais, marcados pelos incidentes críticos. Além disso, tornou possível identificar os padrões e as singularidades que caracterizaram as trajetórias profissionais dos pesquisados. A seguir, apresentamos os resultados das análises e sua discussão.

4 TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: perfil e momentos

A constituição profissional e as vivências de cada sujeito são únicas, conforme já demonstramos em diferentes momentos desse estudo. Pudemos, à luz da revisão de literatura realizada e da metodologia de pesquisa, compreender que cada um, com suas peculiaridades, visão de mundo e experiências de vida, atribui sentidos singulares e comuns sobre os acontecimentos que experimentaram no decorrer de suas vidas. Essas experiências que marcaram a vida pessoal e profissional contribuem para a formação e a consolidação da identidade profissional. Nesse sentido:

[...] cada momento, cada espaço que vivemos, nós os transformamos no momento e no lugar de uma história singular que é nossa história: na realidade, estamos constantemente nos *biografando*, isto é, inscrevendo nossa experiência nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações de acordo com uma lógica de configuração narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139).

Investigar as narrativas biográficas dos professores de Educação Infantil, universo dessa pesquisa, nos permitiu compreender o processo por meio do qual cada um deles se tornou professor, num processo compartilhado de construção do conhecimento. Como afirma Tardif (2012, p. 57), “[...] em toda a ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”.

Acerca da metodologia escolhida, em que emergem constituições identitárias a partir da atuação prática dos professores, Moraes (2017,) p. 64 afirma que “[...] estudar as trajetórias por meio das narrativas biográficas, [...] [é] um importante elemento de investigação”.

Assim, apresentamos nessa seção as principais características de cada grupo geracional, constituindo o seu perfil profissional, e os momentos que constituíram as trajetórias profissionais dos professores e professoras entrevistados.

4.1 Características dos grupos geracionais: iniciantes, intermediários e experientes

No Quadro 4, é possível visualizar as características dos sujeitos dos três grupos geracionais pesquisados. Nesse quadro também apresentamos os participantes identificados pelos nomes fictícios que lhes atribuímos, de modo a garantir seu anonimato. Os nomes escolhidos para os sujeitos foram atribuídos segundo a indicação de colegas de trabalho que marcaram a trajetória docente da pesquisadora. Para cada sujeito foi conferido um nome que, de alguma maneira, homenageia essas pessoas.

Quadro 4: Caracterização dos participantes da pesquisa

GRUPO GERACIONAL	Sujeitos	Idade Vital	Idade Profissional	Formação				
				Magistério	Ensino Superior		Especialização Latu Sensu	
					Ensino Médio	Primeira Graduação	Segunda Graduação	Educação Infantil
INICIANTES	Érika	39	6 anos	Não	Pedagogia	Música		X
	Maurício	30	6 anos	Não	Pedagogia	Não possui		
	Dani	29	8 anos	Não	Pedagogia	Artes		
	Cris	27	9 anos	Não	Pedagogia	Não possui		X
INTERMEDIÁRIOS	Vera	32	12 anos	Sim	Pedagogia	Não possui		X
	Gisele	32	14 anos	Sim	Pedagogia	Não possui	X	
	Elaine	36	15 anos	Sim	Letras	Pedagogia e Artes	X	
	Paula	38	19 anos	Sim	Letras	Pedagogia		X
	Susana	51	26 anos	Sim	Pedagogia	Não possui	X	X
	Débora	51	27 anos	Sim	Pedagogia	Não possui		X
	Vanesca	54	38 anos	Sim	Educação Física	Pedagogia		X

A idade dos participantes variava entre 27 anos (grupo iniciante) 54 anos (grupo mais experiente). A idade média era de 38 anos. No que se refere ao tempo de docência a média de anos entre os entrevistados era 18 anos.

O grupo iniciante foi composto por três mulheres e um homem, com 27, 29, 39 e 30 anos, respectivamente. Todos os participantes desse grupo tinham, como primeira formação em nível superior, o curso de Pedagogia. Duas participantes ingressaram no serviço público mediante concurso e trabalhavam em regime estatutário; uma participante trabalhava por contrato em regime CLT e o professor teve seu contrato encerrado ano de 2018, passando a trabalhar na área da saúde.

Já o grupo intermediário, formado por professores com tempo de atuação profissional entre 12 e 19 anos, era formado por quatro mulheres, todas lecionando em escolas diferentes. As idades variavam entre 32 a 38 anos. As quatro possuíam formação no Magistério em nível médio, e, desde 2006, através de concurso público, ingressaram como professoras estatutárias na Prefeitura do município pesquisado. Duas participantes atuaram como estagiárias na rede municipal de ensino desse mesmo município, antes do concurso de seus ingressos, e as outras duas participantes atuaram como estagiárias em escolas particulares, além de já terem atuado como professoras eventuais para suprir a ausência de docentes nas escolas pertencentes à Secretaria Estadual de Educação.

O grupo mais experiente, formado por docentes com maior experiência profissional –atuavam há mais de 20 anos –, foi formado por três professoras, com idades que variavam entre 52 a 54 anos. O período ao longo do qual atuavam como docentes variava entre 26 a 38 anos. Todas as participantes iniciaram a carreira docente após concluírem o Magistério em nível médio e, em 2018, fizeram o pedido de contagem de pontos para a aposentadoria. Duas das participantes ingressaram na Prefeitura do município em 2006 e a terceira em 2009.

Nessa caracterização profissional dos pesquisados, chamou nossa atenção o fato de que apenas os professores do grupo iniciante não cursaram o Magistério, diferentemente dos demais grupos. São professores que ingressaram na carreira docente com o curso superior completo: a Pedagogia. Por outro lado, as professoras dos grupos intermediário e experiente, que não haviam cursado Pedagogia em sua primeira formação, decidiram por esse curso superior somente quando foram estimuladas por decisão da gestão municipal, em 2007, embasada na LDB (9.394/96). Essa decisão da gestão visou estimular a melhoria da formação dos professores, inclusive dos lotados na Educação Infantil. Tal decisão concedia um aumento salarial de 40% somente para os professores que possuíssem formação em Pedagogia.

Ainda no que se refere aos estímulos para formação acadêmica, de modo específico, constamos nos apontamentos biográficos que, aos professores que já possuíam a formação em nível superior, foram concedidas pela prefeitura do município bolsas de estudos para a formação em nível *lato sensu*.

Dessa forma, verificamos que, em virtude da política de estímulo à formação dos docentes, dentre os 11 professores entrevistados, cinco foram contemplados com essa bolsa de estudos, sendo dois com licenciatura em Pedagogia e outros três com o curso Fundamentos e Práticas da Educação Infantil em nível *lato sensu*.

O Quadro 5 mostra os participantes segundo o grupo geracional a que pertenciam, a idade vital e o tempo de experiência docente nos diferentes níveis de ensino nos quais haviam atuado:

Quadro 5: Participantes segundo o grupo geracional, idade vital e tempo de experiência nos diferentes níveis de ensino

GRUPO GERACIONAL	Sujeitos	Idade Vital	Tempo de experiência		
			Educação Infantil	Ensino Fundamental	Outro
INICIANTES	Érika	39	6 anos	0 anos	
	Maurício	30	6 anos	1 anos	
	Dani	29	8 anos	0 anos	
	Cris	27	9 anos	0 anos	
INTERMEDIÁRIOS	Vera	32	12 anos	0 anos	
	Gisele	32	14 anos	0 anos	
	Elaine	36	13 anos	2 anos	
	Paula	38	15 anos	4 anos	
MAIS EXPERIENTES	Susana	51	12 anos	14 anos	
	Débora	51	12 anos	15 anos	
	Vanesca	54	15 anos	10 anos	23

No grupo iniciante o tempo de atuação como docente variava entre 6 a 9 anos. Dentre os participantes, apenas o professor Maurício, além de ser o único homem do grupo, também

era o único com experiência profissional no Ensino Fundamental, pois as professoras que compunham esse grupo haviam lecionado somente na Educação Infantil.

Essa peculiaridade sobre a prevalência da Educação Infantil, como única experiência docente das professoras, não se confirma no grupo intermediário. Além de mais experientes, já que os professores desse grupo tinham, como tempo de experiência em sala de aula, uma variação entre 12 a 17 anos, duas professoras lecionaram no Ensino Fundamental e as outras duas possuíam experiência exclusiva na Educação Infantil.

No grupo mais experiente havia uma peculiaridade que não aparecia nos demais, pois a professora Vanesca iniciou sua carreira como professora de academia de ginástica, portanto fora da educação formal, tendo significativo tempo de trabalho nesse universo tão distinto da Educação Básica. Tratava-se da professora com mais idade vital dentre os entrevistados e com tempo de trabalho amplo dentro e fora das instituições regulares de ensino. Quanto às outras duas docentes desse grupo com mais vivência pedagógica, observamos que iniciaram sua carreira no Ensino Fundamental, todavia, após a primeira década trabalhando como docentes nesse nível de ensino, optaram pela Educação Infantil. A atuação nessa primeira fase da Educação Básica variava, para essas duas professoras, entre 12 e 15 anos.

No que tange à experiência profissional, no Gráfico 01 observamos que, dentre os 11 entrevistados, a maioria dos professores iniciou sua carreira na educação formal pelo Ensino Fundamental, enquanto 45% das professoras iniciaram e permanecem até a atualidade na Educação Infantil, não tendo passado por nenhuma outra experiência na Educação Básica.

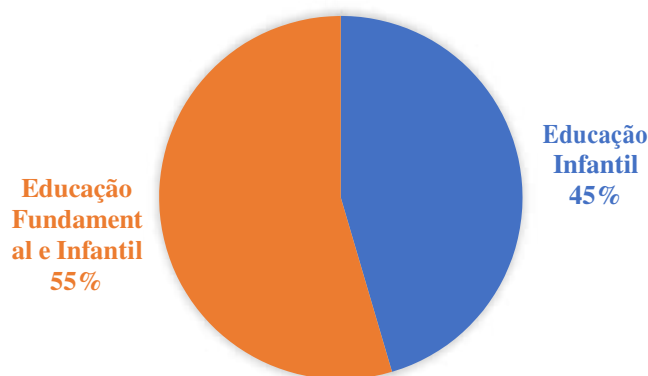


Gráfico 1: Experiência profissional docente

Constatamos também que a primeira formação em nível superior da maioria dos docentes foi em Pedagogia, totalizando 73% dos participantes. A professora Vanesca, formada em Educação Física, lecionou por 3 anos no Ensino Infantil quando ainda cursava o Magistério em nível médio. Após concluir o Ensino Superior atuou como professora por 20

anos em academia de ginástica. Os outros 18% eram representados por professoras formadas em Letras, que concluíram o curso antes de ingressar, por meio de concurso público, para trabalhar como professoras no município pesquisado. Essas informações podem ser observadas no Gráfico 2 que ilustra claramente o curso de Pedagogia como principal formação dentre os entrevistados:

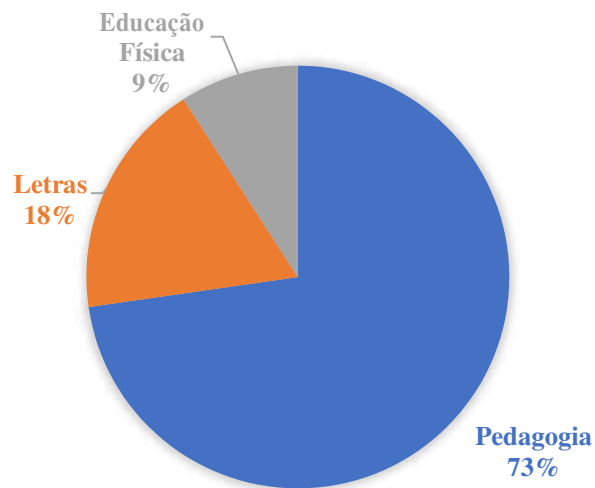


Gráfico 2: Primeira formação no Ensino Superior

Ainda no que se refere aos aspectos ligados à formação em nível superior dos participantes da pesquisa, cabe ressaltar que, a fim de melhorar a formação docente e obter pontos no processo de requalificação profissional na carreira, houve a opção de buscar a segunda licenciatura de modo que: 43% das professoras cursaram Artes em nível superior, 14% cursaram Música e os outros 43% cursaram Pedagogia. O Gráfico 2 apresenta esses números e evidencia, mais uma vez, o curso de Pedagogia como o mais procurado também para a formação complementar dos sujeitos desse estudo:

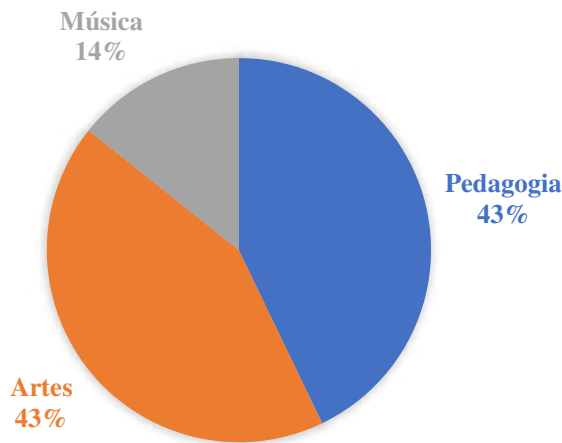
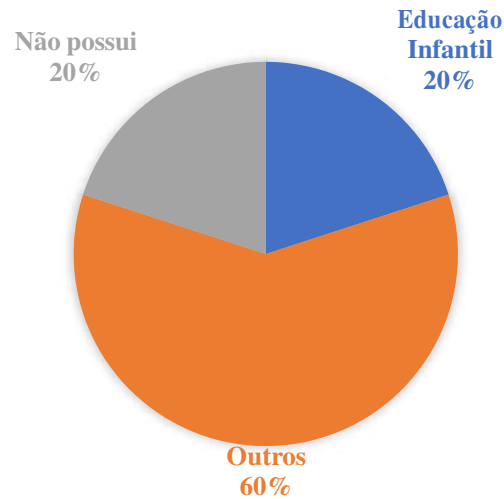


Gráfico 3: Segunda formação no Ensino Superior

Os esforços pessoais dos docentes entrevistados para a qualificação em nível superior, somados aos incentivos de bolsas de estudo, de que falamos outrora nessa pesquisa, por parte do poder público municipal, revelam cada vez mais a profissionalização dos professores da Educação Infantil que têm buscado aprimorar seus saberes e alinhar-se às legislações vigentes, nas quais há a exigência de que o professor tenha nível superior para atuar com crianças. Acerca disso, Gatti (2009, p. 56) afirma que:

Considerando a elevação das exigências de formação de todos os professores da Educação Básica para o nível superior, determinada pela legislação nacional, grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço

Entretanto, se por um lado, foram cumpridas as exigências mínimas para que todos os docentes possuíssem formação inicial em nível superior, obtendo certificado de Pedagogia, de acordo com o propõe a legislação em vigor; por outro lado cabe ressaltar que, em termos de aprofundamento e continuidade de estudos, a professora Cris era a única que ainda cursava sua primeira Especialização em nível de *Latu Sensu*, no momento em que participou das entrevistas. Quanto aos demais, 7 já eram especialistas e apenas três sujeitos não fizeram nenhuma Especialização, como podemos observar no Gráfico 4. O professor Maurício foi o único participante que não relatou ter procurado formação continuada

Gráfico 4: Especialização *Lato Sensu*

Assim, 80% dos sujeitos buscaram aperfeiçoamento profissional por meio de Especialização *Lato Sensu*, alguns tinham mais de uma especialização e essa característica apareceu nos três grupos geracionais. Os 20% que não possuíam especialização estavam inseridos no grupo geracional dos professores iniciantes e, dada as características etárias e de recente formação, podemos, compreender que essas professoras ainda não tenham buscado Especialização, mas o farão com o passar dos anos na docência, como o fizeram seus pares com mais tempo na docência.

Dos participantes da pesquisa que foram entrevistados, 7 professoras, com exceção de que foram contempladas com bolsa, procuraram aperfeiçoamento profissional e o fizeram com recursos próprios, pois, segundo os sujeitos, no município onde foi realizada a pesquisa o professor não recebe nenhuma gratificação por possuir alguma titulação que não seja a Pedagogia. Seus relatos ressaltaram, ainda, que os títulos obtidos pelos docentes vinculados à rede municipal, de acordo com os seus relatos, são válidos somente para critérios de pontuação no processo anual de atribuição de aulas.

Contudo, em 2015 foi homologado o Plano Municipal de Educação e em uma das estratégias prevê-se a oferta de bolsas de estudo 100% custeadas pelo município, para os professores na Educação Básica, em nível de Pós-graduação *Stricto e Lato Sensu*, garantindo que, aqueles que tenham interesse, possam cursar a formação específica para contribuir com a melhora da qualidade de educação.

4. 2 Momentos constituintes das trajetórias profissionais docentes

A sobreposição dos biogramas e sua análise permitiram a identificação de 5 momentos que constituem as trajetórias profissionais dos professores do município de Taubaté, a seguir apresentados. São eles: *a escolha pela docência; início da carreira docente; formação continuada; desafios atuais e perspectivas futuras.*

A constatação desses momentos não significa que eles foram vivenciados da mesma forma por todos os professores e, ao mesmo tempo, também não significa que foram vivenciados de forma específica pelos professores de cada um dos grupos geracionais. Foi possível, por exemplo, identificar características comuns aos três grupos geracionais em cada um desses momentos. Por essa razão, na análise que ora apresentamos, em alguns momentos foram considerados cada um dos grupos geracionais isoladamente e em outros, dois ou três grupos concomitantemente.

4.2.1 A escolha pela docência

O primeiro momento que constituiu as trajetórias profissionais dos professores da Educação Infantil se refere à escolha pela docência, marcada por incidentes críticos vivenciados pelos professores iniciantes, intermediários e mais experientes. A partir da identificação desses incidentes foi possível conhecer o sentido que cada um deles atribuiu a essa escolha.

Observamos que a decisão pela profissão se diferencia em cinco conjuntos de incidentes críticos: 1) a influência de pessoas marcantes; 2) a dificuldade financeira para a escolha de outro curso que não fosse a Pedagogia; 3) a escolha marcada pelo acaso e pela dúvida; 4) o curso Magistério como garantia de uma profissão e 5) o sonho de ser professora.

4.2.1.1 A influência de pessoas marcantes

Professores iniciantes, intermediários e mais experientes atribuíram à influência de pessoas significativas o fator decisivo na escolha da docência. Pessoas importantes como madrinha, tia e irmã ligadas à profissão, ou professora do Ensino Fundamental com atuação marcante, ou, ainda, pai diretor de escola são exemplos de eventos que direcionaram a escolha profissional de alguns docentes, conforme observamos nos seguintes relatos:

[...]quando eu estava no ensino médio eu não queria ser professora, porque a minha madrinha era professora. Minhas outras tias eram professoras, eu tinha medo de fazer e de me arrepender..., mas sempre gostei do que elas faziam. Todos os dias eu ia na biblioteca e ficava lendo aquele guia de outras coisas (profissões) e o teste sempre dava para professor, aí apareceu lá jornalismo, eu tinha dúvida entre artes, história, qualquer uma das áreas eu tinha vontade, aí escolhi jornalismo. No dia da prova prática lá nesta cidade, era o vestibular aqui onde moramos, então resolvi fazer aqui porque não queria ficar longe, fiz minha inscrição para o vestibular cheia de dúvidas, saí com o papelzinho da inscrição, eu tenho esse papelzinho até hoje, pensei assim... me arrependi, deveria ter feito para serviço social e não para pedagogia, mas deixa porquê quando fizer matrícula pode mudar, quando começou eu falei: é isso mesmo, não era serviço social, não era outra coisa, era pedagogia e comecei. (Professora Dani, grupo iniciante)

[...] eu acho que o que me levou a escolher a profissão de professora foi minha irmã, ela foi fazer faculdade de História. Então ela trabalhou em supermercado e depois ela conseguiu uma vaga como estagiária na Prefeitura e ela começou a trabalhar, era uma escola muito próxima da minha casa e por sinal é a escola que estou trabalhando hoje! Eu ia junto com ela, ela trazia as coisas da escola para casa e eu a ajudava, quando tinha festinha na escola eu ia ajudar, então eu acho que isso acabou encaminhando para esse lado da escola. Daí depois, antes de eu concluir o magistério eu fiquei grávida e acabou ficando um pouquinho mais complicado, pois se quisesse fazer algum outro tipo de curso... eu gostaria de ter feito enfermagem, mas enfermagem era período integral, eu com uma filha pequena como iria fazer? Estudar o dia inteiro não teria como, aí eu tirei essa opção da minha vida. Aí eu acabei escolhendo a pedagogia, que na época eram só três anos, era um curso mais rápido de se fazer para eu poder me formar logo e trabalhar. (Professora Gisele, grupo intermediário)

[...]o meu pai, ele era... diretor de uma... foi diretor de uma escola, e eu tinha vontade e gostava da profissão que ele tinha, ele tinha um ramo de contabilidade, ele era professor de contabilidade, então eu adorava esse tipo de coisa, de... professor, então..., mas... eu queria seguir uma carreira, mas da minha maneira, com crianças, então por isso que eu segui nesse caminho dele, né... Da minha maneira com crianças, não com adulto. (Professora Susana, grupo mais experiente)

[...] minha professora do 2º ano, ela me alfabetizou. Eu tinha muita dificuldade no 1º ano, não aprendi lê, nada disso, eu era sempre excluído lá, daí no 2º ano a professora meu deu o maior apoio, com minha família e tudo mais. Meus pais são analfabetos, meu pai não sabe ler nada e a minha mãe já sabe ler um pouquinho, então o pouco que eles os conheciam tentavam me ajudar, então... essa professora foi um divisor de águas na minha vida, aprendi ler tudo (Professor Maurício, grupo iniciante)

A professora Dani (grupo iniciante), desde pequena teve contato com o Magistério, porém, ao ver a realidade de trabalho vivenciada por suas tias professoras, fica com receio de

escolher pela carreira docente. Pensa na possibilidade de cursar vários cursos, escolhe Jornalismo e é aprovada no vestibular, mas, devido ao fato de a faculdade ficar em outro município, teria que mudar de cidade, e, por ser apegada a sua família, desiste. Ainda com dúvidas, escolhe a Pedagogia, a princípio se arrepende, contudo no decorrer do curso, descobre que havia feito a escolha certa.

No relato da professora Gisele (grupo intermediário), observamos certa admiração pela profissão de sua irmã. O fato de ajudá-la nos trabalhos escolares proporcionou à entrevistada contato com a realidade escolar. Por essa influência, a professora se identificou com a profissão da irmã. Contudo, seu desejo era ser enfermeira, o que não ocorreu devido à gravidez precoce e pelo fato de o curso de Enfermagem ser em período integral. Dessa forma, ela opta pela Pedagogia, por já ter feito Magistério, pelo curso ser de curta duração e pela possibilidade de obter emprego rapidamente.

Maurício (grupo iniciante), único homem participante dessa pesquisa, relatou que a professora que o alfabetizou foi um divisor de águas em sua vida, devido à paciência e ao carinho que demonstrava ter por ele e, principalmente, por ter lhe ensinado a ler.

A escolha da docência pela professora Susana (grupo mais experiente) se deu a partir da admiração que ela tinha pela profissão de seu pai, contudo afirma que não queria trabalhar com adultos, mas seguir sua carreira lecionando para crianças.

Essas escolhas, como afirma Tardif (2012), são marcadas por vários fatores que variam desde os significados que as famílias atribuem à profissão até as experiências escolares pelas quais passaram os docentes, moldando, dessa forma, a relação que o indivíduo estabelece com a profissão escolhida.

Além disso, os relatos dos professores acima descritos revelam, ainda, outros aspectos teóricos já discutidos nessa pesquisa, especialmente no que se refere à predominância de mulheres, ainda hoje na docência da Educação Infantil, reforçada pela presença de 10 mulheres e apenas 1 homem dentre os entrevistados.

Historicamente, conforme já dissemos, a docência na Educação Infantil esteve atrelada à mulher e às funções que são relativas ao gênero feminino, devido ao fato de as responsabilidades relacionadas ao cuidar terem grande semelhança ao serviço doméstico. Dessa forma, como afirma Albuchain, (2018, p.58) “o professor homem passa a ser um “estranho” nesse contexto, havendo marcadas resistências sociais para sua inserção em creches e pré-escolas”. Portanto, a figura masculina não está diretamente relacionada à educação de alunos na primeira fase da Educação Básica, já que a evolução histórica da

função, bem como as questões de gênero definiram que os cuidados com as crianças não são inerentes ao homem.

A presença do professor Maurício como docente na Educação Infantil já há 6 anos, bem como sua admiração pela professora que lhe inspirou a lecionar mostram-nos que os conceitos históricos da profissão estão paulatinamente mudando, pois começam a deixar de ser exclusividade feminina para dar lugar a presença do homem também como alguém com habilidades para atuar na educação de crianças de 0 a 5 anos. Portanto, como afirma Oliveira (2013, p. 63) “à medida que se avança na educação básica, aumenta a presença do sexo masculino entre os profissionais”. Dessa forma, ainda que a feminilização esteja principalmente relacionada à Educação Infantil, esse cenário de caracterização profissional está modificando, com a presença do professor nessa fase da escolaridade.

4.2.1.2 A dificuldade financeira para a escolha de curso distinto da Pedagogia

Além da influência de outras pessoas na trajetória dos entrevistados, notamos outro evento crítico que direcionou a escolha profissional desses docentes. Trata-se da dificuldade financeira, para realizar outro curso que não fosse a Pedagogia. De acordo com os relatos:

[...] a faculdade que eu conseguia fazer na época, era pedagogia ou administração, eram as quais estavam mais perto de mim, só que a pedagogia, eu nunca tinha parado para pensar nessa área, nunca tinha pensado mesmo. Então fui para a administração por conta das outras áreas que eu já tinha trabalhado...eu fiz a inscrição para pedagogia e administração. Na pedagogia eu passei direto e na administração eu fiquei na lista de espera, a mulher da faculdade me falou que tinha muita desistência, era para eu esperar uns quinze, vinte dias que iriam me chamar, mas eu não gosto de ficar esperando, eu ia ficar esperando não sei quanto tempo, aí eu vou ficar atrasada com a matéria, eu sempre fui muito exigente comigo, pensei comigo: não vou esperar, vou para a pedagogia mesmo. (Professora Érika, grupo iniciante)

[...]eu queria fazer ciências biológicas[...] eu nasci e fui criado na roça, eu tinha muito interesse nos animais, eu era muito curioso, tanto é que eu me formei no ensino médio, eu fiz vários vestibulares, fiz aqui em nossa cidade. Quando foi no ano seguinte eu fui ver as faculdades em que eu passei, e por incrível que pareça eu passei aqui, só que meus pais não tinham condições, o salário era R\$ 300,00 e poucos e a mensalidade era quase R\$1.000,00 reais, então era muito difícil do meu pai pagar[...]. Eu me formei em 2006, eu fiquei 2007 e 2008 parado, só trabalhando em mercado, em supermercado, aí juntei um dinheirinho, fiz o ENEN, daí eu ganhei bolsa de pedagogia, 70% de bolsa, daí eu comecei a fazer. Eu consegui ajudar meu irmão, eu alfabetizei meu irmão antes dele entrar na escola, eu tinha visto ali um dom, uma facilidade em alfabetizar[...] (Professor Maurício, grupo iniciante)

Maurício (grupo iniciante) relatou que, por nascer na zona rural, sempre gostou muito de animais, por isso queria fazer o curso em nível superior de Biologia. Contudo, foi impedido de realizá-lo devido à falta de recurso financeiro para arcar com os gastos da faculdade. Então, durante dois anos de sua vida, trabalhou em supermercado, no intuito de acumular recursos financeiros para suprir suas necessidades e obter valores monetários para custear a faculdade. Como o valor poupado não era significativo e uma prova institucional lhe permitiu ganhar bolsa para cursar Pedagogia, as circunstâncias o levaram para essa formação. Dessa forma, por motivos financeiros, também por ter sucesso ao alfabetizar seu irmão mais novo e, principalmente por lembranças da professora que o alfabetizou (tardamente), o docente acabou decidindo pelo curso de Pedagogia.

A professora Érika (grupo iniciante) também por questões financeiras e pela dúvida em escolher entre Pedagogia e Administração, decidiu ficar com a primeira opção. Também foi fator decisivo nessa escolha o fato de ter sido aprovada dentro das vagas oferecidas pelo vestibular para Pedagogia e não ter que ficar na lista de espera do outro curso.

Gatti e Barreto (2009, p.164) afirmam estar “havendo um processo de proletarização dos trabalhadores em educação, mas pode ser igualmente interpretado como uma forma de ascensão de certos estratos populacionais a carreiras mais qualificadas”. Assim, como resultado de pesquisa sobre professores do Brasil, os autores concluem que o ingresso na profissão docente por pessoas menos favorecidas financeiramente pode significar que essas pessoas estão em ascensão profissional por estarem trabalhando como docentes. Similar situação é encontrada nos relatos dos professores dessa pesquisa, os quais escolheram a Pedagogia, pois é um dos cursos menos custosos oferecidos pelas instituições de ensino, cabendo, dessa forma, em seus orçamentos.

A respeito dessa relação entre escolha profissional e poder aquisitivo, Gatti, Barreto e André (2011, p.28) afirmam ainda que “no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental[...]”. Assim, a escolha pela docência se dá também pela falta de recursos financeiros para ingressar em cursos mais onerosos. Esse foi um dos eventos apontados pelos sujeitos de nossa pesquisa, os quais, segundo os relatos, tendo poucos recursos para investir no curso superior, e embora ainda que sonhassem com outras carreiras, acabaram buscando o curso que representava menor investimento financeiro.

Nóvoa (2013, p.15) relata o fato de as pessoas com a condição financeira mais abastada não optarem pela docência. De acordo com seus apontamentos, esse distanciamento

associa-se ao fato de professoras “serem cada vez menos recrutadas com base em critérios escolares com a conseqüente diminuição do prestígio dos professores”. Assim, escolherão a profissão docente aqueles que são menos favorecidos financeiramente, construindo, com isso, suas identidades, mas também contribuindo para o desprestígio da profissão.

Nos relatos concernentes à relação entre escolha profissional e aspectos financeiros determinantes para a entrada na docência, podemos perceber que, tal como a presença de pessoas marcantes na vida dos entrevistados, suas realidades socioeconômicas também foram decisivas para a definição de que curso superior cursar, contribuindo diretamente para a constituição identitária como docente de cada um deles.

Para Nóvoa (2013, p.16), “a construção das identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido real da sua história pessoal e profissional” Desse modo, os professores entrevistados tem moldado sua identidade profissional de acordo com suas experiências pessoais, oriundas, principalmente, das interferências de pessoas com alguma importância afetiva na vida dos entrevistados, bem como da realidade financeira de cada um deles.

4.2.1.3 O curso Magistério como garantia de uma profissão

A crença, em especial a dos familiares, de que o curso Magistério funcionaria como garantia de uma profissão foi outra situação que motivou os entrevistados a escolher a docência. Vejamos o que havia em suas narrativas:

[...]minha mãe meio que me obrigou a fazer o magistério, pois como dizia ela, que naquela época pelo menos uma profissão eu já teria, vamos dizer assim, bem ou mal eu já estaria assegurada na vida, trabalho não me iria faltar.[...] (Professora Elaine, grupo intermediário)

[...]bom, eu fiz magistério porque minha mãe falava que tinha que ter uma profissão, que a gente é pobre e, pobre tem que ter profissão! Então eu fiz magistério porque minha mãe quis. No primeiro ano foi um inferno, porque eu não queria e não gostava, daí no segundo ano eu comecei a gostar, achei bacana e me formei. (Professora Paula, grupo intermediário)

Paula e Elaine (grupo intermediário) ingressaram no Magistério pela imposição de suas mães, que, de acordo com as professoras, acreditavam que esse curso lhes garantiria rapidamente uma colocação no mercado de trabalho, porque, à época, não se exigia formação em nível superior para lecionar no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Diante da imposição das mães, as professoras relataram certo descontentamento inicial com a escolha que lhes fora determinada. Porém, no decorrer do curso, elas se identificam com a opção.

Para algumas famílias, cursar o ensino médio profissionalizante era, talvez, a única oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Desse modo, a escolha pelo Magistério, especialmente para as mulheres, era importante para as famílias no sentido de que, por precisarem garantir a colocação rápida de seus filhos no mercado e, dessa forma, permitir-lhes a autonomia financeira, tratava-se de uma solução com resultados a curto prazo. Se pensarmos naquilo que já apresentamos aqui sobre as questões financeiras das primeiras mulheres que ingressaram na Educação Infantil, nos seus primórdios, então, notamos que, os mesmos interesses econômicos determinaram a escolha profissional dessas duas docentes entrevistadas.

Novamente, as questões históricas e sociais que marcaram o desenvolvimento dos profissionais da Educação Infantil ecoam nos relatos dos entrevistados revelando que alguns estereótipos, como a feminilização da profissão e os aspectos financeiros ainda estão presentes na constituição da identidade desses docentes.

4.2.1.4 A escolha marcada pelo acaso e pela dúvida

Se por um lado a escolha da profissão docente foi determinada pela relevância social do curso profissionalizante, para alguns entrevistados, por outro lado, essa escolha também foi marcada pelo acaso e pela dúvida. Assim como relataram as professoras:

[...]No ano em que eu fui me inscrever no vestibular... eu ia fazer Administração, mas eu era catequista, eu fui catequista por 3 anos. Quando eu fui entrar na faculdade eu ia desistir da catequese, porque eu não ia dar conta, aí eu fiquei meio chateada com isso, porque eu gostava tanto das crianças. Então, eu estava com o meu namorado, que agora é meu marido passando em frente do prédio da pedagogia, foi como uma luz de verdade! Eu nunca tinha reparado naquele prédio, daí veio aquela luz PEDAGOGIA, eu olhei para cara dele e falei: É isso que eu quero! [...] (Professora Cris, grupo iniciante)

[...]tinha dois cursos profissionalizantes na minha cidade, uma era desenho arquitetônico e o outro era magistério, quer dizer... as meninas acabavam indo para o magistério. Eu na época, fiz a opção dos dois, eu fiz o desenho arquitetônico e fiz o magistério. Na época a gente fazia os primeiros dois anos juntos, quando a gente chegava no terceiro ano a gente escolhia, quando chegou no terceiro ano, o ano da formatura eu optei pelo magistério, que durante o curso eu achei bem mais interessante. [...] (Professora Vanesca, mais experiente)

A professora mais jovem dessa pesquisa, Cris (grupo iniciante), fez sua escolha pela docência de modo inusitado, atribuindo a ela inspirações de ordem espiritual. Todavia, seus relatos mostram que ela já havia convivido com alunos de diferentes idades na catequese, relatando gostar de crianças. Então, por não querer largar a catequese, desistiu de cursar Administração e, ao passar em frente ao prédio da faculdade de Pedagogia, fez sua escolha pela docência.

Vanesca (grupo mais experiente), em seu relato, afirmou ter feito sua escolha quando foi para o Ensino Médio. Segunda ela, em sua cidade havia como opção dois cursos profissionalizantes: Desenho arquitetônico e Magistério. Nos dois primeiros anos, as aulas desses cursos eram juntas e no terceiro ano o estudante fazia a opção pelo curso de preferência, assim a professora optou pelo Magistério por considerar mais interessante.

Nas informações apresentadas pela professora Vanesca, chamou nossa atenção o fato de que os cursos profissionalizantes por ela mencionados, mesmo sendo tão distantes em seus objetivos, terem currículos genéricos nos dois primeiros anos. Já discutimos que o curso de Pedagogia com organização curricular abrangente – disciplinas para professores e para especialistas técnicos é algo que não auxilia na constituição e formação dos docentes da Educação Infantil. Nesse sentido, entendemos que os cursos profissionalizantes com a mesma tendência também não colaboram para a construção sólida de saberes relativos ao universo infantil.

De modo geral, os relatos das duas professoras, nos levam a pensar que as escolhas não planejadas refletem sobre a opção profissional e acabam se tornando um elemento constitutivo para caracterizá-la. Nesse sentido, Marcelo (2009, p. 110) se refere ao modo como as mudanças sobre a produção de conhecimento no início do século XX acerca de uma escolha “não planejada [...] [estariam] afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos”. Assim, a falta de planejamento sobre a escolha profissional pode interferir na formação da identidade docente, conforme vemos com aquilo que as professoras identificaram nos seus relatos.

Além disso, embora não esteja explícito nas narrativas, seria importante ressaltar que a escolha casual, como aponta Gonçalves (2013, p.167) “[poder-se-ia] interpretar como tentativa de *desculpabilização* ou alijamento da respectiva quota-parte de responsabilidade”, ou seja, com a intenção de não assumir o compromisso aleatório pela escolha, o sujeito [culparia] acontecimentos externos para o possível fracasso da opção realizada.

4.2.1.5 O sonho de ser professora

O sonho de ser professora foi outro motivo de escolha pela docência, como afirmaram as professoras:

[...]meu sonho já era ser professora eu já brincava com mesinha, cadeirinha e lousa[...] (Professora Vera, grupo intermediário)

[...]eu desde criança tinha essa mania se ser professora, de mandar dar ordem, pegava minhas bonecas colocava como se fossem as crianças e ficava dando aula para elas. (Professora Débora, grupo mais experiente)

Vera (grupo intermediário) e Débora (grupo mais experiente) relataram que desde pequenas queriam ser professoras. Cabe ressaltar que, durante a entrevista, em nenhum momento, as duas relataram outra escolha profissional a não ser o Magistério.

Nesses apontamentos das duas professoras, observamos que, como relata Moita (2013, p. 138) elas receberam “uma influência muito forte de um tempo passado na vida profissional –o tempo da infância.” Suas experiências durante esse período foram decisivas para as suas escolhas profissionais e, segundo a autora, também foram importantes em sua atuação em sala de aula.

Considerando esses 5 eventos evidenciados pela análise dos biogramas, algumas considerações importantes emergem. Por um lado, salientamos a compreensão de que todos os professores do grupo iniciante realizaram a escolha profissional após terminarem o Ensino Médio, cursando, em nível superior, a graduação em Pedagogia. Por outro lado, todas as professoras dos grupos intermediário e mais experiente realizaram a escolha pela docência ao iniciarem o curso de Magistério, em nível do Ensino Médio. Dentre as do grupo intermediário e mais experiente, nem todas as professoras cursaram Pedagogia em sua primeira formação acadêmica: Vanesca (grupo mais experiente), Elaine e Paula (grupo intermediário) concluíram

outras licenciaturas como Letras e Educação Física. Contudo, intercorrências legais influenciaram, ao longo da vida profissional, a opção dessas mesmas professoras pela Pedagogia, enquanto formação continuada, da qual trataremos mais adiante.

Outra constatação relevante advinda da análise dos biogramas diz respeito à dificuldade financeira, que inviabilizava, conforme os relatos, a opção por outros cursos, distintos da Pedagogia. Esse aspecto afetou diretamente os sujeitos do grupo iniciante, caracterizando ou a proletarização do Magistério ou mesmo as oportunidades de estudo oferecidas às classes com menos recursos. Por outro lado, professores do grupo intermediário, referiram-se à escolha do curso de Magistério por imposição de mães, como garantia de trabalho futuro, caracterizando a crença de uma geração em relação à garantia de trabalho.

Curiosamente, foram os professores mais experientes (Débora e Susana) que não se referiram a esse tipo de influência, mas ressaltaram o sonho e a influência de pessoas bem-sucedidas na carreira docente, como elementos motivadores de suas escolhas. Estaria o sonho de ser professor sendo diminuído pela desvalorização profissional, pelos baixos salários, pela proletarização da carreira docente, como indicaram Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011) e Nóvoa (2013)? Trata-se de um questionamento que pode ser amplamente debatido em outro estudo que, como esse, busque compreender as nuances e imbricações da constituição da identidade profissional docente.

4.2.2 Início na carreira docente

Depois de apresentar o momento da escolha docente, passamos, nesta seção, a tratar do que as análises dos biogramas mostraram sobre o momento do início na carreira. Esse foi acontecimento mais marcante na vida do professor e das professoras entrevistadas, especialmente porque esse período esteve marcado pelas dificuldades devido à inexperiência profissional.

No início da carreira docente, permeiam dúvidas e incertezas decorrentes da pouca experiência, que, a partir da prática cotidiana, possibilita ao professor compreender que cada contexto de sala de aula é único, exigindo dele o respeito aos limites do grupo e àqueles impostos pela própria realidade na qual seus alunos estão inseridos (TARDIF, 2012).

Os acontecimentos que marcam o início da carreira dos entrevistados variam de acordo com a vida e as experiências particulares dos sujeitos. Contudo, há certas semelhanças nas narrativas, pois a maioria dos professores relataram dificuldade ao ingressar na carreira docente.

A partir da sobreposição dos biogramas, foi possível identificar que o início na carreira docente se deu por três maneiras diferentes. Foram elas: estágio remunerado em escola particular; cobrir falta de professores no Ensino Fundamental e lecionando em escolas das Secretarias Estadual e Municipal de Educação.

As professoras Dani e Erika (grupo iniciante), Vera (grupo intermediário), Vanesca (grupo mais experiente) iniciaram suas carreiras a partir de estágio remunerado em escola particular. Em suas narrativas, elas relataram que:

Eu trabalhei quinze dias em uma escola particular, só que eu uma época assim... com bebês, com crianças bem pequenas, foi minha 1º experiência e foi um pouco assustadora, foi na fase de adaptação e também tinha algumas coisas que eu não concordava muito, algumas coisas que envolviam a segurança das crianças, era uma coisa que eu não concordava, então eu achei melhor pedir demissão porque eu não concordava com aquele sistema. (Professora Érika, grupo iniciante)

[...]eu queria fazer estágio em uma escola particular, aí eu procurei na minha cidade, e lá eu entrei e fiquei 6 meses fazendo estágio [...] (Professora Cris, grupo iniciante)

Quando eu comecei o 1º ano (magistério) eu já comecei o estágio(remunerado), porque minha mãe já trabalhava em uma escola particular bem renomada aqui desta cidade. Então eu já comecei o estágio no 1ºano sem ter matérias específicas e já me apaixonei e aprendi, muita, muita coisa lá nessa escola. Eles davam muito valor para auxiliar[...] (Professora Vera, grupo intermediário)

[...] minha carreira começou na Educação Infantil antes mesmo de estar formada foi o meu primeiro emprego(estágio remunerado), era uma escolinha... da... de uma cidade do interior, a cidade em que eu morava... e, eu era auxiliar da professora dentro da escola (particular), aí depois disso eu sempre gostei da parte de didática, de dar aula, então eu escolhi a Educação Física para fazer faculdade como primeira faculdade. (Professora Vanesca, grupo mais experiente)

A professora Vanesca (grupo mais experiente) foi contratada como estagiária ano de 1982 para trabalhar como auxiliar de sala. Cris (grupo iniciante) trabalhou como estagiária em 2012. O distanciamento temporal entre os eventos relatados pelas professoras, verificados a partir da sobreposição dos biogramas professoras dos três grupos geracionais, permitiu-nos compreender que a prática em contratar estagiários é antiga em escolas particulares.

Em 1982, ano que a professora Vanesca iniciou sua carreira como auxiliar de sala a partir de estágio remunerado em uma escola particular, era vigente na época a lei n.º 6.494 de

7 de dezembro de 1977 que dispunha sobre estágios de estudantes do ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo (BRASIL, 1997).

Estava disposto no art. 1º da lei n.º 6.494 de 7 de dezembro de 1977:

Art. 1º As pessoas jurídicas de Direito Privado, os Órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º Os alunos a que se refere o caput deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

§ 2º O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 3º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados, e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.

Portanto, ao que parece, a escola em que a professora Vanesca (grupo mais experiente) trabalhou, seguia essas normativas, sendo oportunizadas experiências que possibilitaram à então estagiária o despertar do interesse pela disciplina de didática e opção pelo curso de Educação Física.

No dia 18 de agosto de 1982, foi regulamentada a lei do estágio pelo decreto nº 87.497. Foi durante a vigência dessa lei que Gisele (grupo intermediário) iniciou, no ano de 2004, sua carreira docente como estagiária na rede municipal de ensino. De acordo com ela:

[...]Eu trabalhei dois anos como estagiária[...] entrei na faculdade e já comecei a trabalhar como estagiária, eu não tenho nenhuma outra assim... experiência em outro trabalho, a não ser, ser professora, é a única coisa que eu sei, desde de que eu comecei a trabalhar só sei ser professora [...] (Professora Gisele, grupo intermediário).

Gisele afirmou ter trabalhado como professora, assumindo uma sala de aula. Estaria sua atuação amparada pelo decreto nº 87.497:

Art. 2º Considera-se estágio curricular, para os efeitos desse Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

Embora fosse uma responsabilidade muito grande para alguém que, naquele momento, iniciava sua formação, a legislação vigente previa essa situação, ao definir que o estagiário deveria atuar de forma prática, sem que, como hoje, fosse exigida a presença do professor titular de cargo. Assim, o trabalho como estagiária na Prefeitura Municipal estava de acordo com a lei, pois proporcionava ao estudante a participação real no cotidiano escolar. Porém, em nenhum momento da entrevista, a professora relatou ter atendimento com coordenação da instituição na qual estudava, o que era requisito legal.

Em 25 de setembro de 2008, a lei nº 11.788 foi decretada e sancionada pelo Presidente da República, definindo a classificação e relações dos estagiários com ambiente de trabalho (BRASIL, 2008). Esse último Decreto propiciou garantias mais dignas aos estagiários, impondo mais regras aos concedentes. Portanto, apenas a professora Cris (grupo iniciante), que fez estágio no ano de 2012, usufruiu dos benefícios da legislação citada acima.

De modo geral, a partir das sobreposições dos biogramas, no que tange ao início da profissão, foi possível interpretar que a contratação de estagiários é recorrente na área da educação, pois dos onze sujeitos participantes dessa pesquisa, quatro professoras iniciaram suas carreiras a partir de estágios remunerados. A causa mais provável dessas contratações seria em decorrência de necessidade de não haver vínculo empregatício. Desse modo, o gasto do empregador com tributos referente à remuneração de funcionários é menor, sendo mais econômico e vantajoso do que a contratação de pessoal já formado.

Ainda no tocante ao início da docência, porém voltando nossos olhares para as atuações dos entrevistados como docentes e não mais como estagiários, embora as professoras Cris e Débora, em suas entrevistas, tenham relatado não ter tido vínculo empregatício com as escolas onde iniciaram suas atividades profissionais, a professora Dani (grupo iniciante) e Débora (grupo mais experiente) iniciaram a carreira docente contratadas para trabalhar na Educação Infantil em uma escola particular:

[...]Eu fui ter meu filho e fiquei um tempo em casa... tive depressão pós-parto... daí eu falei: eu preciso trabalhar, se eu não trabalhar vou acabar enlouquecendo! Aí comecei trabalhar em uma escola particular, como professora[...] Na escola particular o primeiro objetivo é satisfazer os pais, que são os clientes e na pública você tem a "liberdade" de se preocupar em ajudar o aluno a se desenvolver. [...] (Professora Dani, grupo iniciante)

[...]ela gostou do meu trabalho e me chamou para ser auxiliar de sala (por fazer Pedagogia), daí eu comecei a trabalhar meio período e receber certinho, aí eu fiquei até o final do ano como auxiliar [...] (Professora Débora, grupo mais experiente)

Já as professoras Suzana (grupo experiente) e Elaine e Paula (grupo intermediário) iniciam a carreira docente em escola pública cobrindo faltas de professores. Vejamos os relatos:

Então no terceiro ano do magistério eu já consegui ir numa escola (estadual de ensino fundamental) e começar eventuar. A diretora gostou do meu trabalho e de como eu fazia, e, eu já comecei ali já conseguindo salas de aula, antigamente era muito fácil pegar salas de aula [...] (Professora Susana, grupo mais experiente).

Quando eu estava na faculdade logo no 2º ano na cidade pequena onde eu morava, eu tive a oportunidade de começar a lecionar como professora no caso... eventual, que a partir do 2º ano já tinha essa possibilidade, é... fui dar aula no ensino fundamental 2, que é de 5º a 8º série, no caso agora até o 9º ano, comecei assim [...] (Professora Elaine, grupo intermediário)

[...] eu fiquei 5 anos como eventual, no Estado e na Prefeitura[...] eu era eventual, e a gente é polivalente quando a gente faz magistério. Eu peguei tudo que você pode imaginar, em tudo quanto é lugar eu pipoquei. [...] (Professora Paula, grupo intermediário).

Entendemos que as professoras que iniciaram suas carreiras cobrindo faltas de professores encaixam-se no que Tardif (2012, p.89) nomeia de “professores em situação precária”. Essa situação é marcada pela dificuldade em consolidar as atribuições relativas à profissão, pois, devido à instabilidade e às frequentes mudanças de turmas, torna-se mais difícil coordenar e administrar uma sala de aula, bem com que os professores levem mais tempo para alcançar os saberes essenciais à docência.

Notamos que trabalhar cobrindo faltas de outros professores para as docentes foi aceito pelas professoras no sentido de poder terem a oportunidade de iniciar a carreira e também como forma sustento. Porém, não se pode negar que a forma de trabalho dessas professoras interfere na constituição da profissionalidade e profissionalização, pois afetam a identidade profissional de cada uma. Sobre isso, Ambrosetti e Almeida (2009, p.595) destacam que:

[...] o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

Desse modo, defendemos que é importante para a carreira docente a estabilidade, pois é partir disso que o professor desenvolve o profissionalismo e a profissionalidade necessários ao trabalho.

No que tange à identidade profissional, Marcelo (2009, p. 112) afirma que “não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida”. Assim, no trabalho como professor eventual, a constituição da identidade profissional demora mais a se desenvolver, por isso é importante essa fase não durar muito tempo. Como “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p112), podemos refletir sobre a importância da estabilidade profissional na carreira docente, como mais um fator decisivo na constituição identitária do docente, tal como estamos mostrando nesse estudo.

O único professor homem dessa pesquisa, Maurício, nos revela um ponto diferenciador a ser levantado nos aspectos relativos ao início da docência, pois foi o sujeito que iniciou sua carreira com aulas no Ensino Fundamental. Vejamos: “[...] *eu fiz o concurso e não passei no ensino fundamental, eu passei no infantil, só a gente poderia pegar aula no fundamental, daí eu peguei o 5º foi uma experiência muito boa!*” (Professor Maurício, grupo iniciante)

Em todos os relatos dos entrevistados sobre esse momento do início da profissão, devemos levar em consideração cada fato relevante para os professores, pois, como já exposto, eles estão intimamente ligados às suas constituições identitárias. São as experiências, a “[...] formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc” (TARDIF; RAYMOND 2000, p. 238) que moldam a formação profissional inicial do indivíduo e determinam muitos aspectos na continuidade da docência.

Para Tardif (2012), os saberes relacionados à docência são adquiridos e construídos gradativamente durante os anos de profissão, fato que demanda, aos professores iniciantes na carreira, conhecimento, atuações, modos, práticas, entre outros atributos que serão conquistados ao longo dos anos de profissão, transformando de forma exclusiva seu modo de trabalhar, resultado da construção de seus saberes profissionais.

Além disso, as interações e as vivências no espaço de trabalho são marcadas por “[...] tensões e contradições, conflitos, acordos e acomodações resultantes da assimilação dos valores e regras específicos da organização escolar” (AMBROSETTI; ALMEIDA 2009, p.596). Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento profissional docente se inicia a partir dessas experiências.

A sobreposição dos biogramas oportunizou, por fim, a compreensão das inúmeras dificuldades do início da carreira. A falta de experiência e a insegurança ficaram perceptíveis direta ou indiretamente em todos os relatos. Além desses desafios, também foram observadas

dificuldades como: trabalhar para não enlouquecer, medo da escolha profissional, choque da realidade entre o que foi visto na faculdade e o que acontece na prática e falta de conteúdos devido à pouca experiência profissional.

No que se refere ao apanhado geral de características evidentes nessa etapa do estudo, de acordo com o relato dos professores dos três grupos geracionais, pudemos perceber que cada grupo tem suas características ao iniciar a carreira docente. No grupo iniciante, Maurício iniciou sua carreira a partir do Ensino Fundamental e as três professoras na Educação Infantil, em unidades de ensino particular. No grupo intermediário, as professoras Paula e Elaine iniciaram suas carreiras cobrindo faltas de professoras no Ensino Fundamental, ao passo que as professoras Gisele e Vera iniciaram suas carreiras na Educação Infantil através de estágios remunerados em escola particular e pública; contudo em diferentes etapas galgadas na educação, uma inicia a partir do Magistério em nível médio e a outra pela faculdade de Pedagogia. As professoras do grupo mais experiente, Débora e Vanesca, iniciaram suas carreiras a partir da Educação Infantil no ensino particular, enquanto que a professora Susana cobrindo faltas de professora do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino.

A análise transversal nos possibilitou observar que o ingresso na carreira docente dos três grupos geracionais foi distinto. Em nenhum grupo foi igual o ingresso na carreira através da Educação Infantil. O que observamos acerca disso foi que professoras do primeiro grupo geracional iniciaram sua carreira através de estágio remunerado em escola particular na Educação Infantil, bem como professoras dos grupos intermediário e mais experiente. Por outro lado, outras professoras do grupo intermediário iniciaram suas carreiras cobrindo faltas de professores da rede pública de ensino, assim como uma professora do grupo mais experiente. O ingresso através do Ensino Fundamental também foi visto na trajetória dos grupos três grupos geracionais.

Concluimos essa etapa do estudo afirmando que à luz da sobreposição dos biogramas foi possível compreender os desafios, as diferentes maneiras e as limitações no início da carreira em todos os grupos geracionais de professores da Educação Infantil.

4.2.2.1 Início da docência na Educação Infantil na rede municipal de ensino

Se há desafios para iniciar a profissão docente, de acordo com o que se apurou pelas narrativas nas etapas anteriormente analisadas nesse estudo, não seria diferente com o início do trabalho diretamente relacionado com a Educação Infantil. Nesse sentido, nessa seção, voltaremos nosso olhar para aquilo que os entrevistados apresentaram sobre o tema e foram evidenciados pelos biogramas.

Conforme já dissemos acima, no início do ano 2000, as professoras Gisele e Paula do grupo intermediário e Susana, do grupo mais experiente, iniciaram suas carreiras na Educação Infantil a partir de estágio remunerado na rede municipal de ensino. Vejamos:

[...] eu passei no vestibular, fiz a matrícula, aí no dia quatorze de fevereiro ligaram para mim falando: segunda-feira você começa lá na escola tal[...] meu sonho sempre foi fazer Letras, eu sempre quis fazer Letras, para falar inglês, Letras sempre foi minha paixão[...] (Professora Paula, grupo intermediário).

[...] entrei na faculdade e já comecei a trabalhar como estagiária[...] acho que na época você ganhava o suficiente para pagar a faculdade[...] eu fui ter meu filho e fiquei um tempo em casa... tive depressão pós-parto... daí eu falei: eu preciso trabalhar, se eu não trabalhar vou acabar enlouquecendo! Aí comecei trabalhar em uma escola particular, como professora[...] de é... foi uma alternativa[...] (Professora Gisele, grupo intermediário).

[...] quando eu retorno para a faculdade, eu consigo (trabalhar) como estagiária pela Prefeitura, e consigo também pegar aulas de reforço no Estado e fazendo a faculdade (tudo ao mesmo tempo) [...] (Professora Susana, grupo mais experiente).

Além dessa etapa de conhecimento inicial da função com crianças de 0 a 5 anos, os relatos das docentes nos mostraram ainda que todas as professoras do grupo intermediário e as professoras Vanesca e Susana, do grupo mais experientes, ingressam na rede municipal de ensino a partir do concurso público do ano de 2006.

É importante frisar que, durante as entrevistas, as professoras relataram que na época em que eram estagiárias na rede municipal de ensino, qualquer pessoa que estivesse cursado o Magistério (em nível de ensino médio), estivesse frequentando algum curso de licenciatura ou estudando em uma escola de artes renomada – no município onde se deu a pesquisa – poderia, após apresentação e aceitação de um currículo profissional e mediante entrevista na Secretaria Municipal de Educação, ser contratada como estagiária para lecionar na Educação Infantil. Esse dado chamou nossa atenção por alinhar-se com a problemática das poucas e variadas exigências dos sistemas de ensino no que se refere à contratação de pessoal para atuar na Educação Infantil, conforme demonstramos na revisão de literatura dessa pesquisa.

De acordo com o relato da professora Gisele, [...] *apesar de ter sido muita exploração o professor estagiário ali, ele pegar e assumir a sala, era uma exploração!* [...] nessa época, a grande maioria das professoras de Educação Infantil eram estagiários, assumindo sala como se fossem docentes formados.

Notamos que a preocupação não era exatamente com o ensino das crianças. Embora a exigência mínima e legal para lecionar era ter concluído o Magistério no Ensino Médio, os alunos que cursavam Letras, Geografia, História, Matemática, Biologia, Educação Física ou Educação Artística também poderiam lecionar na Educação Infantil. Essa configuração de contratação, revela, a nosso ver, que foram desconsideradas questões importantes para professores de Educação Infantil, que, diferentemente do professor do Ensino Fundamental, deve possuir algumas particularidades referentes aos cuidados com as crianças e às suas formas de aprendizado, pois quanto menor a criança, mais dependente dos profissionais ela é.

Em situações como essa, conforme define Haddad (2009), é perceptível no atendimento das crianças da Educação Infantil uma precária organização, visto que falta consistência e continuidade na oferta dos serviços prestados referentes à formação profissional, aos objetivos e metas definidas, bem como ao bom funcionamento das instituições.

Embora os fatos relatados pelas professoras sobre essa contratação aleatória de profissionais para atuar com as crianças, é fato que, há alguns anos, as perspectivas sobre o cuidado de crianças pequenas vêm se modificando devido a “uma série de mudanças que envolveram a construção de um sentimento de infância e um novo olhar sobre as crianças, bem como os avanços científicos relacionados com os estudos das áreas da Pediatria, da Psicologia e da Pedagogia” (GONÇALVES, 2014, p. 525). Essa transformação colabora para uma nova visão e entendimento sobre a infância e o que de fato a criança necessita aprender o que seja significativo a ela no âmbito escolar, em conjunto com o cuidar, o qual é indispensável no trabalho com crianças de 0 a 5 anos.

Dessa forma, ano de 2006, na mesma gestão municipal de que a professora Gisele falou em sua narrativa, com o intuito adequar-se à legislação vigente, houve um concurso público. Nesse ano, todas as estagiárias foram dispensadas e as salas de Educação Infantil de toda rede municipal foram atribuídas para profissionais que passaram por essa seleção.

O município realizou o concurso público com intuito de adequar-se à legislação vigente, pois de acordo com a LDBEN/1996:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1996).

Ainda sobre o relato da professora Gisele (grupo intermediário), chamou nossa atenção o fato de ela mencionar que, quando era estagiária, trabalhava numa escola próxima de sua residência, porém, por ter problemas com a diretora e passar no concurso do ano de 2006, escolheu mudar de escola. Após nove anos estando na mesma unidade escolar, ela resolveu voltar para a unidade escolar de quando era estagiária. Quando questionada se havia ocorrido alguma mudança nesse cenário revisitado, Gisele nos relatou:

[...]teve bastante, bastante mudança. Até porque agora tem ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil) e antigamente (quando eu era estagiária) a gente não tinha (auxiliar de sala), era só a gente na sala de aula, assim... estruturalmente a escola não mudou porque, é do mesmo jeito, mas mudou na questão de gestão de pessoas, daí mudou tudo!... A gente veio de uma época que a gente fazia quase que tudo né?!

De acordo com Gisele (grupo intermediário), houve mudanças na estrutura escolar, na contratação de auxiliares de sala, bem como na gestão de pessoas. Assim, podemos interpretar que esse concurso não foi somente uma conquista em termos profissionais, foi também um avanço para a educação do município, pois, a partir de então, melhora a qualidade do ensino oferecido para os alunos da Educação Infantil.

Foi também em 2006, a partir da aprovação em concurso público, que professoras do grupo intermediário e do grupo mais experiente, iniciaram suas carreiras na Educação Infantil. Vejamos o que elas nos contam sobre isso:

[...]em 2006 abriu o concurso daqui. Eu sempre gostei de criança, nunca havia trabalhado na Educação Infantil, mas eu sempre gostei muito de criança, como eu tive a oportunidade de fazer o concurso, eu era habilitada para fazer o concurso, porque eu já tinha o magistério[...] (Professora Elaine, grupo intermediário)

[...]fiz só concurso para o infantil (2006), só poderia um ou outro, não me lembro, só sei que eu só fiz para o infantil mesmo, eu não quis o fundamental. (Professora Vera, grupo intermediário)

Eu prestei o concurso de Educação Infantil (2006), que eu sempre gostei, que eu já tinha dado aula, passei e fiquei na Educação Infantil[...] (Professora Vanesca, grupo mais experiente)

A professora Elaine (grupo intermediário) e Vanesca (grupo mais experiente), em seus relatos, afirmaram gostarem de crianças e, devido terem cursado o Magistério em nível de

Ensino Médio poderiam prestar a prova do concurso. Então, aproveitaram a oportunidade e foram aprovadas.

Vera (grupo intermediário) nos relatou não ter vontade de lecionar no Ensino Fundamental, assim, nesse concurso foi aprovada para lecionar na Educação Infantil, realizando seu sonho de infância.

Quando as professoras Elaine e Vera (grupo intermediário) relaram ter decidido prestar a prova do concurso por gostar de crianças e para realizar um sonho de infância, respectivamente, entendemos que reforçam a ideia de que gostar de criança ainda é o principal requisito para trabalhar como professora de Educação Infantil.

Gonçalves (2014, p.526) enfatiza, “como a escolha da profissão, vinculada ao discurso do gostar e criança, está atrelado a fenômenos sociais, políticos e históricos que envolveram, principalmente, o papel das crianças e das mulheres na sociedade”. A partir disso, podemos refletir sobre essa construção social e histórica do gostar de crianças e, por isso trabalhar com elas, como uma característica que a professora deve ter para lecionar na Educação Infantil, tornando-se, assim, mais um ponto da sua constituição identitária.

Dessa forma, mesmo não estando explícita a preferência da professora Vera (grupo intermediário) pela Educação Infantil, o que ela nos revelou sobre seu antigo sonho de lecionar para os pequenos também pode estar relacionado com as condições citadas anteriormente para exercer a função docente para os alunos da primeira fase da Educação Básica.

Gostar da profissão e do que ela proporciona são indispensáveis para qualquer ofício, mas, no caso da docência na Educação Infantil, o gostar de crianças como critério de escolha profissional corrobora “a ideia de vocação e contribui para que a profissão docente seja desvalorizada em nossa sociedade” (GONÇALVES, 2014, p. 530”). Desse modo, acreditamos que a fala das professoras Vera e Elaine de alguma forma ratificam também aspectos teóricos levantados na revisão de literatura sobre os problemas de desvalorização do professor que atua nos anos iniciais, interferindo na sua constituição identitária.

Nessa perspectiva, como afirmam Sousa e Melo (2017, p.118) pensar na construção da identidade docente dos professores de Educação Infantil, “envolve diversas reflexões que se remetem a todo um processo histórico acerca de como se desenhou a profissão docente em nosso país, no decorrer dos anos”. Sendo assim, é perceptível as influências relacionadas à feminilização na constituição da identidade profissional desses professores.

De acordo com as demais professoras, o ingresso na Educação Infantil na rede municipal de ensino ocorreu a partir de concurso público anos de 2009, 2013 e 2015. Assim, elas relataram:

[...]foi no concurso de 2009 da Prefeitura[...] daí era a última remessa para o prefeito chamar, tinha parado no 290 e pouco, eu era 320. (Professora Débora, grupo mais experiente)

[...] eu classifiquei, mas não entrei, daí teve uma segunda chamada para refazer o concurso, a primeira prova foi anulada, foi em 2013, daí todo mundo foi chamado de novo para fazer a prova novamente, nesta segunda eu passei, eram vinte vagas para a Educação Infantil[...] (Professora Erika, grupo iniciante)

[...]foi no final de 2015 eu fiz o concurso aqui e passei entre os 20 do concurso de professor estatutário, eram 20 vagas e eu passei em 17[...] (Professora Cris)

Débora, professora do grupo mais experiente, passou no concurso de 2009, mas só foi contratada após a última chamada de professores aprovados neste concurso.

De acordo com o relato da professora Erika (grupo iniciante), em 2013, houve um concurso em que ela não havia sido classificada, mas por motivo não revelado pela docente foi anulado, então ela teve a oportunidade refazer a prova, e, dessa vez, ela foi aprovada.

Cris (grupo iniciante), em 2015, foi aprovada em concurso público entre as 20 vagas que foram oferecidas, assim, ingressou na rede municipal de ensino.

Os docentes do grupo iniciante, Dani e Maurício, prestaram o concurso em 2014. De acordo com os relatos de ambos, nessa época, ao ser aprovado no concurso para a Educação Infantil, o professor poderia lecionar também no Ensino Fundamental e vice-versa:

[...] então em 2014 eu tive a oportunidade de pegar um 5º ano[...]eu fiz o concurso e não passei no Ensino Fundamental, eu passei no infantil, só a gente poderia pegar aula no fundamental, daí eu peguei o 5º foi uma experiência muito boa. Em 2015 eu tive que voltar para o meu cargo que era a Educação Infantil, daí eu peguei o jardim [...] (Professor Maurício, grupo iniciante)

Como eu passei em 165 eu pensei que nunca iram me chamar, daí minha amiga falou assim: essa lista já rodou umas cinco ou seis vezes, vai chamar seu número, vai lá! Daí fui lá, peguei sala, mas peguei no ensino fundamental, daí fiquei e não parei mais... desde de 2014, daí eu fiquei, todos os anos... aí é mandado embora e volta, daí é mandado embora e volta [...] (Professora Dani, grupo iniciante)

O professor Maurício (grupo iniciante) relatou que, quando começou lecionar após aprovação em concurso público, iniciou no Ensino Fundamental, mas, por algum motivo não esclarecido teve que lecionar como professor de Educação Infantil, pois havia sido essa etapa

referente concurso que prestou. Por isso, ele não nos apresentou as dificuldades em seu ingresso na primeira fase da Educação Básica.

Dani (grupo iniciante) afirmou que, após a lista de professores classificados pelo concurso prestado parar e dar continuidade por várias vezes, conseguiu iniciar sua carreira no Ensino Fundamental. Contudo, enfatizou que, em um ano, acabou e iniciou seu contrato como professora dessa fase, pois, tal como Maurício, teve que voltar, no ano seguinte, para o cargo de Educação Infantil, conforme concurso por ela realizado. Como afirma Tardif (2012), com as vivências profissionais dos professores em situação precária, torna-se mais dificultosa a aquisição de aprendizagens referentes à profissão pelo fato da instabilidade devido as constantes mudanças, interferindo, principalmente na formação da identidade docente. É exatamente essa dificuldade para formação identitária do docente da Educação Infantil que encontramos nos relatos de Dani e Maurício.

Decorrente dos relatos de todos os sujeitos dessa pesquisa, fica evidente que o ingresso na Educação Infantil da rede municipal de ensino ocorreu através de concurso público. Entretanto, a partir das sobreposições dos biogramas, foi possível compreender também que esse ingresso dos professores dos três grupos geracionais na rede municipal de ensino deu-se por constantes concursos públicos e, em meio, a trocas e concessões as quais trouxeram algumas estabilidades e contradições para constituição da identidade dos professores.

De toda forma, é válido ressaltar que, a fim de seguir o que determina a legislação, a Prefeitura Municipal realiza esforços para manter os contratos com professores mediante aprovação em concurso público. Isso nos faz pensar na importância da criação de leis para organizar e normatizar a profissão docente e no quanto o cumprimento da legislação foi fator positivo na organização e clareza nas contratações dos candidatos, bem como uma tentativa de selecionar profissionais mais capacitados para a função.

Quanto aos estagiários, a legislação também foi importante para a garantia de seus direitos. A partir dos biogramas dos professores, foi possível verificar que ao longo dos anos as mudanças legais interferiram positivamente nas funções dos estagiários e, de alguma forma, colaboraram para a construção da identidade dos entrevistados que vivenciaram essa etapa de aprendizado.

As então estagiárias que trabalhavam no ano de 2004, de acordo com a lei nº87.497, regulamentada em 1982, assumiam salas como professoras, trabalhavam 8 horas diárias, não tinham auxiliar de sala para ajudá-las com os alunos, entre tantas outras condições que não foram explicitamente narradas por elas. Todavia, a professora do grupo iniciante que trabalhou como estagiária no ano de 2012, regida pela lei nº 11.788, regulamentada no de

2008, trabalhava 6 horas diárias auxiliando a professora da sala. Essas diferenças observadas nos relatos dos sujeitos, nos levam a refletir novamente sobre o quão importante foi a legislação para garantir os direitos desses profissionais.

O recorte transversal, proporcionado pelas sobreposições dos biogramas, colaborou, ainda, na compreensão sobre as mudanças que houve nos últimos quinze anos no ingresso da profissão docente da rede pública de ensino, no município palco de nossa pesquisa. No grupo mais experiente, a única professora que ingressou através do serviço público, iniciou sua carreira cobrindo falta das professoras, após ter feito sua inscrição na própria escola. No grupo intermediário, Paula e Elaine iniciam suas carreiras cobrindo falta de professores, após inscrição na Diretoria de Ensino do Estado e Gisele ingressou na rede municipal como professora estagiária na Educação Infantil após entrevista, por ter cursado o Magistério nível de Ensino Médio e estar no Ensino Superior cursando uma licenciatura. Diferentemente das professoras dos grupos intermediários e mais experientes, todos os sujeitos do grupo iniciante ingressaram na rede municipal de ensino a partir da aprovação em concurso público. Essas mudanças indicam que o ensino público, ao exigir que os professores sejam contratados a partir de concurso, favorece a valorização docente, proposta na LDBEN/1996. Desse modo, essa valorização corrobora para a constituição da profissionalidade docente, pois, com o cumprimento da exigência legal, o ingresso no ensino público torna-se mais profissional, confiável e com exigências mínimas para atribuição de salas.

A partir dessas constatações, foi possível compreender que a valorização docente não se refere apenas ao salário, mas também às condições de trabalho oferecidas aos professores, nas seleções para o contrato e, principalmente, no avanço e no cumprimento da legislação, assegurando direitos e oportunizando melhores condições de trabalho aos docentes. Todavia, além das valorizações citadas acima, acreditamos que a remuneração financeira deve acompanhar o ritmo das outras mudanças, pois afinal também consta na legislação.

4.2.3 Formação Continuada

A procura de cursos de formação vem aumentando nas últimas décadas. Professores interessados em aprimorar seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas compõem um crescente grupo de profissionais que buscam aperfeiçoar seu modo de trabalho (SILVA, 2005). Nesse sentido, na pesquisa ora relatada, com exceção do professor Maurício (que não

havia feito nenhum curso de pós-graduação), as demais professoras entrevistadas fizeram um ou mais cursos de Especialização docente e/ou licenciatura ao longo de suas carreiras. De acordo com os relatos, a procura se deu principalmente pela busca de aperfeiçoamento profissional.

A temática da formação continuada foi um acontecimento que perpassou todos os grupos geracionais. Os sentidos atribuídos para essa formação foram, por um lado, buscar novos conhecimentos e aprimorar seus saberes, e, por outro, garantir o aumento salarial e adequação à legislação. Vale ressaltar que ficou evidente nos relatos que todas as professoras buscaram cursos de formação continuada, nem sempre contando com o apoio financeiro da instituição na qual trabalhavam.

Nas narrativas a seguir as professoras relatam a busca por cursos em nível de Ensino Superior e de Pós-Graduação com o intuito de dar continuidade a suas formações e de adquirir e aprimorar os conhecimentos. De acordo com as professoras:

*eu acho que a gente tem que estudar a vida toda[...]eu terminei minha 2º licenciatura, eu fiz música! Mas também foi para agregar com o infantil [...] aprendi muitas outras coisas, a visão é diferente, é... eu acho que não é o suficiente, a música é muito complexa (Professora Erika, grupo iniciante)
[...]porque se você quiser ter um aprofundamento maior você tem que escolher uma área da psicomotricidade e seguir ela, mas é bom para a sala de aula... Complementou minha formação [...](Professora Cris, grupo iniciante)*

*[...]eu sou formada na verdade em Letras, sou formada em Pedagogia, sou formada em Artes, tenho pós em gestão escolar, tenho pós-graduação em produção de texto, em Educação Infantil e hoje estou cursando o curso de psicomotricidade[...]Então eu vejo assim... outro aspecto negativo, você está estudando sempre, daí você vê que você está remando contra a maré, porque você estuda uma coisa, mas na prática, o sistema quer que você aplique outra coisa (Professora Elaine, grupo intermediário)
Foi importante e também interessante, uma vez que a prefeitura, a prefeitura que propiciou a pós-graduação, custeando todo o gasto dela, e, como eu já sou formada em Pedagogia, em Fundamentos da Práticas da Educação, foram várias coisas que eu pude rever da minha formação[...] eu acho que foi uma qualificação a mais para a minha formação que eu tive fazendo essa pós-graduação. (Professora Gisele, grupo intermediário)*

[...]então eu fui buscar a pós-graduação para me aperfeiçoar mais nisso [...] eu já fiz uma pós-graduação de Educação Infantil (custeada pela Prefeitura Municipal)... porque eu queria me preparar para aquilo [...]já fiz uma pós de psicomotricidade[...] então, estou num total de umas 5 pós-graduações (risos). Iniciei agora uma pós em educação especial, porque eu estou em foco com isso[...] (Professora Susana, grupo mais experiente)

Gatti (2009, p. 91) afirma que “A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais[...]” para o processo formativo docente. Nesse sentido, a formação continuada contribui para o desenvolvimento docente, o que pudemos observar claramente na

fala das professoras Cris e Erika (grupo iniciante), Gisele e Elaine (grupo intermediário) e Susana (grupo mais experiente) quando relatam a importância da formação continuada para a realização do bom trabalho em sala de aula.

Por outro lado, Kishimoto (2005) pontua a necessidade de revisão dos conteúdos que compõem os currículos dos cursos de Pedagogia que formam os docentes para atuar, entre outras áreas, na Educação Infantil, ele sinaliza que:

É preciso considerar o saber educativo como área de saber específico, não genérico. Enquanto a Pedagogia privilegiar um conglomerado de disciplinas, haverá pouca diferenciação nos planos curriculares de seus cursos que servem para todos os níveis da educação (KISHIMOTO, 2005, p. 110)

Nesse sentido, a ampla abrangência dos currículos nos cursos de Pedagogia, de que já tratamos aqui, faz com que os conteúdos sejam superficiais. Assim, os professores que têm interesse em aprofundar seus conhecimentos vão em busca de uma especialização. O relato da professora Cris (grupo iniciante) corrobora a afirmação realizada por Kishimoto (2005), pois ela afirma: “[...] se você quiser ter um aprofundamento maior você tem que escolher uma área da psicomotricidade e seguir ela, mas é bom para a sala de aula... Complementou minha formação. [...]”. (Professora Cris, grupo iniciante)

Finalmente, se a busca de formação continuada pelos professores poderia ser interpretada como a busca pela complementação do currículo de cursos de formação inicial, como a Pedagogia, ela também pode ser compreendida, como afirmam, Nadolny e Garanhan (2008), como a possibilidade de o professor adquirir conceitos e conteúdos que aprimoram sua didática em sala de aula, proporcionando ferramentas que contribuem para seu aperfeiçoamento profissional à sua prática seu estilo próprio de lecionar. Dessa forma, reafirmamos que as competências necessárias para sua atuação profissional são produzidas pelo próprio professor em seu cotidiano, mas orientadas pela formação teórica.

Nessa perspectiva, Saviani (2009, p.149) afirma “que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente[...]”, ou seja, a atuação prática em sala de aula é algo que não será adquirido na Universidade.

Outro acontecimento que marca a trajetória das professoras, é a maternidade. Apesar de algumas professoras serem mães, apenas uma relatou a maternidade como influente na trajetória profissional. Vejamos:

[...] eu percebi que pela vida de mãe você abandona a leitura, eu vou escrever uma palavra eu tenho dúvida, eu fico nervosa por isso! Como que eu tenho dúvida? Está faltando ler, estou necessitando ler, então eu quero voltar a estudar porque daí assim eu vou ler mais. [...] (Professora Vera, grupo intermediário)

Para Prates e Gonçalves (2019, p. 7) “as funções relativas à maternidade são predominantes enquanto os filhos são dependentes”. Assim, para as professoras que se tornam mães, o retorno aos estudos nem sempre é fácil, pois a maternidade cria novas exigências que precisam ser adequadas à rotina dessas mulheres, as quais, além de estarem sujeitas a todo o contexto de desafios e complexidades da escola pública, acabam tendo que arcar com uma responsabilidade mais intensa, em muitas configurações familiares, com o cuidado e a criação dos filhos.

Como afirmam as autoras supracitadas (2019, p. 8) “em nossa sociedade, toda mãe é considerada como papel essencial para o desenvolvimento do bebê, visto que ele nasce inteiramente dependente dos adultos para sobreviver”. Desse modo, voltar ao exercício profissional após a maternidade não é tão simples. Esse acontecimento e os cuidados que um filho pequeno requer, muitas vezes, fazem a docente optar por carga reduzida de trabalho e também dificulta o ingresso em cursos de formação, pois, diminuindo a carga horária, o salário diminui e o horário, que antes era livre, agora é destinado ao bebê. Consequentemente, essas transformações na vida pessoal acarretam mudanças em seu desempenho profissional e nas demandas escolares.

A professora Vera (grupo intermediário) além de relatar sobre a dificuldade da maternidade, ao tratar da questão da formação continuada, como a professora Dani (grupo iniciante), dá preferência à formação presencial. De acordo com as professoras:

[...]fiz a psicopedagogia, não quis fazer a distância porque eu queria estar de perto com o professor. Fiz a psicopedagogia e a matéria que eu mais gostei foi a neuro[...] (Professora Vera, grupo intermediário)
Eu fiz artes! Mas eu fiz a distância, não foi como eu queria fazer, eu queria fazer presencial! (Professora Dani, grupo iniciante)

Madeira (2006, p. 30) relata que “na educação, as instituições escolares têm sido profundamente transformadas pelo uso intensivo de novas tecnologias de informação e comunicação”. As duas professoras que tecem críticas ao ensino à distância, desde quando iniciaram sua vida escolar até sua primeira formação no Ensino Superior, frequentaram somente instituições nos moldes tradicionais, ou seja, com aulas totalmente presenciais., o

que, provavelmente as impede de ver as potencialidades de modalidades de formação à distância. Contudo, não podemos deixar de mencionar que esse tipo de ensino está cada vez mais presente na vida dos professores.

O contexto das novas tecnologias abre espaço para o mundo virtual, no qual não há distinção entres os espaços geográficos. Assim, as instituições educacionais têm que repensar o modo tradicional pelo qual estruturam seus cursos na educação, a considerar essa nossa realidade (MADEIRA, 2006).

Entretanto, no que tange à formação continuada presencial, as professoras Paula (grupo intermediário) e Vanesca (mais experiente) foram contempladas pela Prefeitura Municipal com bolsa de estudos para cursar Pedagogia. De acordo com as professoras:

[...]a Pedagogia eu fiquei os três anos falando: eu estou aqui por causa dos 40%, por causa dos 40%, por causa dos 40%, eu falava isso todas as aulas, os professores já estavam... mas assim a... o que eu aprendi lá foi muito bacana, as... amizades que a gente fez, o crescimento profissional que a gente teve, o crescimento. (Professora Paula, grupo intermediário)

[...]surgiu a oportunidade de fazer a pedagogia, uma por exigência da prefeitura e outra porque senti necessidade mesmo, e abracei e fiz! Foram três anos que eu aprendi muito, e tanto é que a minha monografia o tema foi Movimento mesmo na Educação Infantil eu escolhi isso para estudar o que as professoras de Educação Infantil pensavam do movimento.... então... eu fiz essa abordagem, entrevistei várias professoras e chegamos até a conclusão que o eixo movimento ele não é muito entendi na Educação Infantil. (Professora Vanesca, grupo mais experiente)

Paula (grupo intermediário) relatou ter ingressado no curso de Pedagogia somente visando ao aumento salarial de 40%. Contudo, no decorrer do curso, reconheceu que aprendeu muito, além de fazer novas amizades, proporcionando-lhe crescimento profissional e pessoal. Já a professora Vanesca (grupo mais experiente) relatou ter iniciado o curso por exigência da Prefeitura (no caso essa condição não foi imposta pela Prefeitura Municipal, mas pela legislação vigente na época) entretanto afirmou também que sentia necessidade em dar continuidade à sua formação.

Em 2007, o então prefeito do município sancionou em 21 de dezembro a Lei Complementar nº 180, qual contemplava normativas para o quadro do Magistério. Assim, com intuito de cumprir o artigo 67 da LDBEN (BRASIL, 1996) qual dispõem:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Consequentemente, a ação do poder público municipal da época atendeu disposto no § 5º parágrafo do artigo 62, mesma legislação federal, a qual determina que:

§5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Assim, devido ao município cumprir o que determina a LDBEN (BRASIL,1996), foram oferecidas aos professores da rede municipal de ensino bolsas de estudos para o curso de Pedagogia e para cursos de Especialização também na área da educação. Além das professoras Paula (grupo intermediário) e Vanesca (grupo mais experiente), também foram contempladas com bolsa de estudos as professoras Elaine e Gisele (do grupo intermediário) e a professora Susana, do grupo de professoras mais experientes.

A partir das análises realizadas decorrentes dos relatos, foi possível compreender os sentidos pela busca da formação continuada pelos sujeitos dessa pesquisa. Com as sobreposições dos biogramas observamos que a busca por formação continuada está presente nos relatos das professoras de todos os grupos geracionais. Todavia, apesar dos diferentes sentidos atribuídos à formação, podemos afirmar que a busca por novos conhecimentos é prática desde os professores iniciantes até os mais experientes.

Como foi possível verificar, com exceção do professor Maurício, todas as professoras deram continuidade à sua formação inicial. Dessas dez professoras, cinco das quais pertencem aos grupos intermediário e mais experiente, foram contempladas com bolsa de estudos, e, as outras cinco professoras deram continuidade aos estudos com recursos financeiros próprios.

Quanto à maternidade interferir na continuação da formação inicial, no relato da professora Vera, esse fato ficou ressaltado. Nesse sentido, podemos entender que a professora que se tornou mãe e entendeu esse fato como algo evento importante para sua narrativa, tem

sua identidade profissional marcada por acontecimentos particulares, que interferiram em seu processo formativo.

No que se refere às exigências legais, apontamos que são fatores os quais também corroboraram na formação continuada. Assim, os relatos de professoras do grupo intermediário e mais experiente revelaram que o incentivo através de bolsa de estudos à formação em Pedagogia foi reflexo de uma lei municipal e da LDB (1996). No mesmo período que as duas professoras foram contempladas com bolsas de estudos para realização de um curso em nível superior, outras professoras do grupo intermediário e mais experiente também receberam auxílio financeiro da Prefeitura Municipal para realizar, em nível de Especialização *Latu Sensu*, um curso específico para a Educação Infantil. Desse modo, foi possível compreender que a instituição na qual os professores atuam, valoriza o profissional docente seguindo a legislação vigente com incentivo à formação a partir de auxílio financeiro.

Kishimoto (2005) refere-se às falhas nos currículos dos cursos de Pedagogia. Seriam essas falhas determinantes para a busca pela formação continuada? As lacunas da formação inicial contribuíram para que as professoras interessadas em aprimorar seus conhecimentos dessem continuidade aos seus estudos? Ou podemos afirmar que a busca por formação continuada se faz pela necessidade única de aprimoramento da atuação profissional?

Em termos de estrutura para formação continuada em tempo de serviço, foi identificado, também, que está previsto no estatuto do Magistério da rede municipal de ensino, que os docentes, os quais trabalham dois períodos, cumpram na unidade escolar em caráter coletivo quatro horas-aula na unidade semanais, destinadas ao aperfeiçoamento profissional. Contudo, nos relatos sobre formação continuada não foi apontado pelos sujeitos dessa pesquisa, esse momento, denominado pela rede municipal de ensino como HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Portanto, não ficou explícito se a utilização desse horário coletivo é relevante para o processo contínuo de formação docente. A inexistência desse fato nos relatos permite que surjam a questionamentos como: Existe um planejamento para esse momento? Os HTPCs são elaborados a partir de quais demandas? Existe uma averiguação sobre os conteúdos formativos abordados? Afinal, como a Prefeitura Municipal dá continuidade à formação docente sendo que está prevista em lei? Também essas indagações ficam sugeridas como pontos a serem abordados em outros estudos.

4.2.4 Desafios ao longo da carreira docente

Os problemas enfrentados pelos professores não estão relacionados somente à fase inicial da carreira ou à formação. Ao contrário disso, ao longo de sua jornada profissional, o docente enfrenta vários contratempos que também fazem parte da construção da sua profissionalidade (MIZUKAMI; NONO, 2006).

Nas últimas décadas, a educação vem se reestruturando, ajustando sua organização às novas demandas, mas são inúmeros ainda os desafios apresentados pelos professores. Durante as entrevistas, diferentes situações desafiadoras foram relatadas por sujeitos de todos os grupos geracionais. Dentre elas se destacaram: o alto número de alunos por sala; a necessidade de utilizar recursos financeiros próprios para compra de materiais; a desvalorização profissional; a utilização de horário de almoço para preparar atividades; o cansaço gerado pela rotina diária; a contradição entre a formação inicial e a prática diária; os problemas familiares e a falta de tempo para dar atenção aos alunos devido à intensidade da rotina diária.

Os professores do grupo iniciante relatam os desafios pelos quais vivenciam e quais já foram vivenciados. De acordo com os sujeitos:

[...]a gente tem quase trinta alunos dentro da sala de aula, e... é muito difícil, muito difícil a realidade que a gente tem. Não adianta, sabendo da realidade que a gente tem de ficar reclamando, eu tenho trinta alunos[...] Eu tiro dinheiro do meu bolso, eu compro material, eu pego o horário de almoço (para trabalhar), eu levo serviço para casa, eu não me importo porque me faz bem isso! Eu me sinto feliz em me dedicar, isso é meu! [...] (Professora Erika, grupo iniciante)

[...]lá era muito longe para mim, no ano seguinte eu pedi remoção tinha vaga aqui nesta escola que estou hoje.... Nossa lá teve muito problema, é uma diretora muito difícil de lidar[...] (Professora Cris grupo iniciante,)

[...]Jeu acho que o professor que está na faculdade, há muito tempo ele não entra em uma sala de aula, então o que ele ensina para gente lá não parece nenhum um pouco com a realidade de sala de aula, as vezes você tem um aluno que tem uma dificuldade, que é social... a faculdade não te prepara para isso, não é uma dificuldade pedagógica, é outro tipo e aí a faculdade não te prepara para isso, é difícil você lidar com isso sem um apoio, porque até você descobrir o que é você já perdeu muito tempo[...] (Professora Dani, grupo iniciante)

[...]Então quando eu fui para a Educação Infantil foi um grande desafio pra mim porque eu não estava preparado, a gente tem formação e tudo mais, só que na prática é bem diferente do que a gente aprende na teoria, então foi um desafio para mim, eu não tive apoio da direção e muito menos da coordenação porque eu sofri muito preconceito lá, a diretora não me aceitava na escola, tanto é que ela foi até a Secretaria pedir minha transferência. (Professora Maurício, grupo iniciante)

Cris (grupo iniciante), professora recém-chegada à rede municipal ficou lotada em uma escola de difícil acesso, na periferia do município, distante de sua residência. Somado a essas dificuldades, a professora também relatou sua dificuldade com a atuação da diretora da escola, segundo ela, uma pessoa difícil. O professor Maurício (também do grupo iniciante)

relatou que, quando saiu do Ensino Fundamental e foi para a Educação Infantil, sentiu-se desafiado, em função das múltiplas dificuldades na relação entre teoria e prática, pelo fato de não ter recebido apoio e ter sofrido preconceito por parte da equipe gestora. Importante ressaltar que a discrepância entre teoria e prática também é a principal queixa da professora Dani (grupo iniciante).

Ainda nesse grupo geracional, a professora Erika referiu-se ao grande número de alunos por sala, o que prejudica a qualidade da educação oferecida. Ademais, essa reclamação contraria o que é determinado pela LDB 9.394/96, no art. 4 em seu inciso IX, segundo o qual se determinam “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Aprovado em 5/5/2010, o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB n. 08/2010 buscou estabelecer normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da LDB 9.394/96, estipulando padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica, com o cálculo do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi). De acordo com esse cálculo, na Educação Básica, a quantidade mínima de alunos por sala e por professor deve considerar os investimentos necessários para que haja qualidade no processo educacional. Nesse sentido, de acordo com esse parecer, as salas de aula da creche (idade de 0 a 3 anos) deve ter 13 alunos e as salas da pré-escola (idade de 4 a 6 anos) deve ter 22 alunos.

Se considerados esses números, a quantidade de alunos por sala da creche descrita pelos sujeitos dessa pesquisa está com um número bem mais elevado do que o quantitativo mínimo proposto, o que também ocorre com as salas de pré-escola, que estão com número um pouco mais elevado. Contudo, é válido ressaltar que, nas salas de aula de Educação Infantil do município onde os professores entrevistados lecionam, a professora tem um auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) ou um estagiário para acompanhamento e apoio com os alunos. Assim, ao considerar dois ou três adultos (dependendo da faixa etária dos alunos) para a quantidade de trinta crianças, cada adulto fica responsável por quinze alunos. Desse modo, a Prefeitura Municipal está de acordo com o que propõem a lei.

É importante destacar, ainda, que, ao considerar o número de alunos por sala de aula, a legislação não leva em consideração a realidade escolar, que é diferente em cada unidade educacional em função de suas demandas internas, bem como das diferenças culturais entre as regiões, os estados, as cidades e mesmo entre bairros.

Para além da problemática da quantidade de alunos, há que se considerar também outros entraves que os entrevistados apontaram para suas atividades relacionadas a tempo e à

falta de recursos. De acordo com relato da professora Erika (grupo iniciante), em virtude da sobrecarga de atribuições no período em que está em sala de aula, para que ela consiga oferecer um trabalho de qualidade aos alunos, é necessário utilizar seu horário de almoço, o que não é remunerado, para planejar e preparar as atividades. A professora também relatou que, algumas vezes, devido à falta de materiais para a realização de algumas atividades, é ela quem acaba arcando com os custos, utilizando para o dia a dia do trabalho recursos financeiros próprios.

No entanto, as professoras da rede municipal de ensino são remuneradas semanalmente por 8 horas-atividades, as quais são cumpridas fora da sala de aula. Nesse caso, a professora pode fazer uso de seu horário de almoço como se estivesse cumprindo uma hora-atividade. Esta seria uma opção para o docente levar menos afazeres para casa.

Acerca das possibilidades de melhorias nas rotinas de trabalho e nos recursos destinados à educação, Lacerda (2016), em sua pesquisa, afirma que, no ano de 2013, em função de mudanças organizacionais e com intuito de melhorar a qualidade do ensino oferecido no mesmo município em que foi realizada pesquisa, a gestão da época realizou várias ações modificadoras. Houve adequações no horário de funcionamento, na limpeza, na alimentação oferecida aos alunos, construção de salas de aulas, aquisição de materiais de consumo e bens duráveis para oferecer aos alunos da Educação Infantil. Tais ações visaram contribuir para a sistematização e a qualidade da educação oferecidas nas escolas

Especificamente sobre a jornada de trabalho dos professores dessa rede de ensino, ressaltamos o disposto na Lei Municipal complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007, na Seção I:

Art. 23. A jornada semanal de trabalho do docente será constituída de horas-aula em tarefas com alunos e de horas-atividade a serem cumpridas na escola e em local de livre escolha.

Art. 24. A hora-aula e a hora-atividade terão duração de cinquenta minutos no período diurno e de quarenta e cinco minutos no período noturno.

Art. 25. As horas destinadas ao trabalho pedagógico na unidade escolar deverão, obrigatoriamente, ser cumpridas em caráter coletivo. (TAUBATÉ, 2007).

De acordo com Lacerda (2016) e a Lei complementar nº 180, podemos observar que as afirmações da professora Erika (grupo intermediário) sobre o cotidiano escolar diferem dos resultados obtidos por Lacerda em sua pesquisa (2016). Dessa forma, é preciso problematizar os discursos, tanto da professora quanto da própria gestão municipal. Pelo que está disposto na legislação pertinente, como o professor recebe por hora-atividade que pode ser cumprida

em qualquer local de sua escolha, entende-se que a professora não precisa fazer uso de seu horário de almoço para a elaboração de atividades escolares. Além disso, a Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria de Educação, oferece materiais regulares para uso em sala de aula, o que pode explicar a necessidade de recorrer a recursos financeiros próprios por parte da professora seja o fato de que ela planeje e opte por atividades cujos insumos não sejam fornecidos pela Prefeitura como material de suporte didático para a sala de aula.

No esteio dos apontamentos feitos pelos professores entrevistados sobre os desafios da profissão, cabe apresentar o que foi apontado sobre o fato de a realidade escolar ser diferente daquela com a qual se tem contato na faculdade. A respeito disso, a professora Dani (grupo iniciante) ressalta a diferença observada entre o que acontece no cotidiano escolar e as discussões realizadas ao longo da formação na graduação. De acordo com a professora, o distanciamento entre as professoras universitárias e as práticas diárias prejudicam o professor iniciante ao assumir a sala de aula.

Nesse sentido, como pontua Tardif (2012), é comum para os professores recém-formados surgirem dúvidas na fase inicial da profissão docente, quando emergem vários questionamentos sobre os aprendizados adquiridos na formação inicial, que nem sempre conferem com a realidade.

Nota-se que na formação inicial existem algumas falhas e também existe:

[...] uma tensão entre a cultura predominante da instituição universitária baseada na produção de conhecimento abstrato e a formação de profissionais de desenvolvimento humano baseada na promoção de competências interpessoais. Há assim, uma tensão entre uma instituição baseada na especialização disciplinar estrita e a formação de profissionais generalistas (FORMOSINHO, 2005, p. 169).

Entendemos com isso que, nas instituições educacionais de nível superior, existe conflito entre a universidade que produz conhecimento abstrato e aquela que forma professores a partir de relação interpessoais. No primeiro caso, o professor recebe formação estritamente teórica, dificultando a visão prática da docência; já para o segundo tipo de formação, predomina uma visão muito abrangente da função, o que também pode atrapalhar a prática.

Saviani (2009) pontua que os conhecimentos necessários à docência são adquiridos a partir de sua prática diária e é responsabilidade da instituição, em que o professor atua, a organização dos conteúdos que serão trabalhados a partir de currículos os quais contemplem a prática e a realidade do trabalho docente.

Também sobre esse assunto, Sarmiento (2017) afirma que “A formação de professores hoje tem que ser também projetada em função das novas realidades escolares, dos novos públicos e dos novos agentes que intervêm no processo educativo”. Assim, podemos entender que a formação da professora Dani pode não ter sido pensada a partir as mudanças sofridas pela escola, ficando deficitária.

Com relação à presença masculina na Educação Infantil, em 2018, Abuchaim (2018) realizou uma pesquisa financiada pela UNESCO intitulada Panorama das Políticas de Educação Infantil no Brasil. O intuito foi auxiliar, através dos dados levantados, o desenvolvimento, o planejamento e o acompanhamento de metas propostas para Educação Infantil, pelos países participantes da UNESCO.

Assim, “Segundo dados do Censo Escolar de 2013 (INEP, 2014), existem 474.591 funções docentes¹⁴ na educação infantil, sendo que apenas 3% delas são ocupadas por homens. Poucos homens trabalhando na educação infantil parece ser uma tendência mundial.” (ABUCHAIM, 2018, p.58).

Observamos, com os dados estatísticos apresentados, é tendência mundial ter poucos homens trabalhando na Educação Infantil. Tal constatação é exatamente o cenário que encontramos entre os sujeitos de nossa pesquisa, em que há apenas o professor Maurício ao lado de 10 professoras. Esses dados corroboram a maciça presença feminina na docência da Educação Infantil descrita por Oliveira (2001;2006), Cerisara (2002), Silva (2005), Kramer (2005), Marcelo (2009), Haddad (2009), Gonçalves (2014), Sousa e Melo (2017).

Sayão (2005, p.69) afirma que os “homens que ingressaram em profissões tipicamente femininas não possuíam esta aspiração desde a infância ou, pelo menos, não relatavam que seu desejo era proveniente de aspirações infantis”. De acordo com os relatos de Maurício (grupo iniciante), essa afirmação reflete sua realidade.

É importante esclarecer, ainda, que os homens que escolhem a docência na Educação Infantil sofrem diversos tipos de preconceitos, como: a predominância feminina na profissão, os baixos salários, o baixo prestígio profissional, além de serem coagidos por familiares e amigos pela escolha que fizeram (SAYÃO,2005).

Maurício (grupo iniciante) em nenhum momento de sua entrevista relatou sofrer algum tipo de preconceito por parte de sua família e amigos pela escolha da docência. Contudo, não teve boa aceitação pela diretora e pela professora coordenadora pedagógica, quando iniciou as atividades docentes na Educação Infantil, ao ter que assumir seu cargo nessa fase da escolaridade, em função do concurso público que realizou. De acordo com o professor, ele

sofreu muito preconceito, a ponto de a diretora solicitar à Secretaria de Educação sua transferência, fato esse que por algum motivo não se concretizou.

Como não é comum a presença de homens na Educação Infantil, para a diretora e para professora coordenadora pedagógica, com as quais Maurício trabalhou, era uma experiência desconhecida. Assim, como afirma Sayão (2005, p.16), são “preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina”. Possivelmente, esses preconceitos e estigmas foram tidos por parte da equipe gestora, pois o medo das novidades e o desconhecimento sobre as mudanças que vem sofrendo a Educação Infantil, com relação ao ingresso de homens, fez com que acontecesse esse tipo de comportamento carregado de construções feitas pelo senso comum. A respeito disso, Sayão (2005, p.16) afirma que:

historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos.

Dessa forma, acreditamos que pode não ser incomum o fato de as gestoras agirem dessa forma, pois ainda são afetadas por concepções socialmente definidas, como a carga histórica feminina que a Educação Infantil carrega desde quando surgiu.

Pelo exposto acerca até aqui, como foi possível analisar através das narrativas dos sujeitos, o professor iniciante vai sentir as falhas da formação acadêmica generalista em seu cotidiano, afinal os conhecimentos abstratos adquiridos na graduação, muitas vezes, são poucos significativos quando se experimenta no concreto os desafios profissionais. Além disso, também serão afetados por dificuldades com a gestão escolar, má gestão do tempo para organizar e planejar atividades escolares, trabalho em escolas distantes e o preconceito pelo gênero masculino na docência da Educação Infantil, os quais foram os desafios apresentados pelo grupo iniciante.

Como afirma Huberman (2013, p 39) “o contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, [...] na ótica de uma fase que balizam a carreira”. Assim, experiências iniciais da carreira marcam a trajetória profissional, de tal forma que o contato com a realidade escolar tem forte impacto na constituição da identidade docente.

Com alguns anos a mais de experiência na Educação Infantil, se comparadas ao grupo anterior, as professoras do grupo intermediário, com suas trajetórias profissionais superiores a 10 anos, durante suas narrativas nos contaram alguns desafios. Vejamos:

[...]estou vivendo uma realidade meio conflituosa por conta do número de alunos por sala, isso prejudica bastante o trabalho em relação a parte pedagógica, porque hoje a gente fica mais preocupada da criança sair machucada do que você dar conta da parte pedagógica, hoje eu vivo uma realidade de trinta alunos na Educação Infantil... então é muita coisa[...] (Professora Elaine, grupo intermediário)

[...]eu acho que a sala de aula cansa muito. Porque a gente tem uma turma de manhã e outra turma a tarde. Por mais que a gente não queira, a gente acaba se preocupando, se comprometendo, como eu falei: aquele aluno não aprende... ahhhh... você não pensa assim, você vai tentar de todas as maneiras que ele atinja todos os objetivos. Eu acho que a gente busca muito, a gente luta muito e nós não somos valorizados, então eu acho que é isso que pega[...] (Professora Paula, grupo intermediário)

Eu fico muito indignada! E fico indignada com diretor que trabalha só porque está chegando à aposentadoria, isso me deixa muito chateada também, porque empurra com a barriga [...] E ainda passa isso para o professor, fala: faz qualquer coisinha! Um gestor ainda passa isso para o professor! Contamina, porque o professor que está com pouca motivação aí cai [...] (Professora Vera, grupo intermediário)

gente é tão cobrado de uma rotina, você tem que fazer, isso, isso, isso, porque você tem meia hora para isso, 10 minutos para aquilo [...] as vezes a criança está em um momento delicado [...] eu preciso parar para falar com esse aluno, mas eu parar para falar com esse aluno já passou 5 ou 10 minutos do que eu tenho que fazer no dia[...]a gente é tão cobrado nisso e a gente não perder essa afetividade que a gente precisa ter muito com criança (Professora Gisele, grupo intermediário)

De acordo com a professora Elaine (grupo iniciante), são cobradas dos professores tarefas que não são exclusivamente da profissão, como o cuidado especial para que o aluno não se machuque.

Como aponta Oliveira (2004, p.132): “Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. Assumir funções que não são de sua responsabilidade e de forma silenciosa (velada) pode trazer desgastes emocionais e físicos para os docentes, sobrecarregando-os ainda mais.

Essa dificuldade de definir que funções são inerentes ao cargo de professor nos iniciais acaba por levar a reclamações, como as da professora Elaine. Acreditamos que isso ocorra, pois os profissionais que atuam nessa fase não se entendem como cuidadores, mas também podem não entender que algumas atribuições lhes cabem, por atuarem com crianças que têm necessidades diferentes daquele dos alunos maiores. Conforme afirma (Moreira, 2017, p.69) “na prática do profissional é possível identificar os ranços de um atendimento que se dava na ordem do assistencialismo, em que a acolhida à criança de tenra idade era tida como um favor”. Assim, no imaginário dos professores também podemos identificar que prevalece a ideia de que o cuidar está diretamente relacionado ao assistencialismo, porém precisamos lembrar que o educar e o cuidar na Educação Infantil são características indissociáveis.

A falta de clareza nas atribuições dos profissionais da Educação Infantil, em que se desconsidera a pouca idade dos alunos, quando comparados com outras etapas da Educação Básica, faz surgir inconvenientes e contratempos dentro do universo escolar, dificultando ações referentes à consolidação dos cuidados relacionados à infância, pois ainda são associadas com as funções domésticas, e reforçando ideia de impessoalidade. A respeito disso, Haddad, Cordeiro e Monaco (2012, p138) afirmam que:

Embora muitos avanços tenham sido registrados quanto ao reconhecimento legal do campo profissional e da profissão – que situam a educação infantil como primeira etapa da educação básica e definem o profissional como professor com formação específica – acreditamos que, no senso comum, essa polarização prevalece.

Essa dicotomia entre o cuidar e educar na Educação Infantil advém do senso comum, qual foi constituído historicamente através da crença de que deve prevalecer a impessoalidade presente na primeira fase da Educação Básica.

Essa visão sobre o cuidar como atividade essencial do docente da Educação Infantil, como apresentados por Rodrigues e Figueiredo (2011), Arce (2001), Oliveira (2001), Oliveira Z. (2002), Cerisara (2002), Kramer (2005), Kishimoto (2005), Masullo e Coelho (2005), Haddad (2009), Gonçalves (2014), Sayão (2018), entre outros autores utilizados para embasar essa pesquisa a Educação Infantil, foi e é também responsável pelo fato de essa profissão ser constituída por mulheres, causando uma feminilização do Magistério relacionado à educação de crianças de 0 a 6 anos.

Além do fenômeno da feminilização em função de as professoras terem mais habilidades para cuidar das crianças, outra questão importante que advém dessa crença é que, quando o ensino é realizado por mulheres, os saberes científicos e específicos à docência perdem seu reconhecimento. Como afirma Gonçalves (2014, p.524) “o trabalho realizado pelas mulheres é considerado inferior, pois não possui saberes profissionais”.

Os relatos dos docentes evidenciaram também que, além das questões que envolvem o cuidar e o saber, há outros desafios a serem superados, oriundos as atividades de rotina escolar. Quanto ao cansaço proporcionado pela sala de aula, a professora Paula (grupo iniciante) relatou sua preocupação seu comprometimento com alunos que apresentam dificuldades, mas acenou para o fato de isso ser exaustivo e pouco valorizado. Já a professora Gisele (grupo intermediário) afirmou que, devido à cobrança da rotina escolar, deixa de dar a atenção que seus alunos requerem.

Os desafios enfrentados por Paula e Gisele (grupo intermediário) são recorrentes no cotidiano do professor e das redes de ensino. Afinal:

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (GATTI,2010, p.1359).

Entendemos, portanto, que os desafios relacionados ao aprendizado dos alunos somados à exaustiva rotina escolar, com as exigências muitas vezes descabidas por parte da gestão, e aos fatores externos, como a relação com a sociedade e com os pais, colaboram para o aumento das situações difíceis vivenciadas pelos docentes nas escolas e são, muitas vezes, a causa dos principais problemas enfrentados por eles em suas práticas diárias.

Referente ao desafio relatado pela professora Vera (grupo intermediário), foi relatado pela docente que, durante o exercício de sua função, foi desestimulada por uma diretora que estava próxima da aposentadoria. Cabe ressaltar que, para ser diretor, esse profissional deve ser formado em Pedagogia ou ter realizado uma especialização na área, além de possuir experiência em sala de aula. Dessa forma, costuma-se creditar ao docente, que desempenha essa função administrativa na escola, habilidades como motivação e estímulo para encorajar e apoiar o grupo que lidera, o que não parece ter ocorrido com a professora e tornou-se um evento importante para sua constituição identitária, a ponto de compor a narrativa que ela nos apresentou.

Sobre o fato de a profissional referida pela professora estar na segunda metade da carreira, Huberman (2013, p.43) afirma que essa é a fase de “serenidade e distanciamento afetivo”, na qual o professor deixa de investir energia em novos projetos, pois está no final da carreira e distancia-se aos poucos do entusiasmo do cotidiano escolar. Esse autor discorre também que, perto da aposentadoria:

“As pessoas nada mais tem a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros”. (HUBERMAN,2013, p. 44)

Dessa forma, podemos constatar que a diretora da professora Vera (grupo intermediário) já não investe mais energia em sua carreira, ao contrário disso, tende a

desanimar o grupo. Acreditamos que, possivelmente, a diretora estava no processo de distanciamento afetivo da carreira educacional, por isso apresentou a postura relatada pela professora.

Se por um lado a diretora referida na entrevista pareça estar se afastando da carreira, as professoras do grupo mais experiente, que também estão perto da aposentadoria, apresentaram comportamentos diferentes com relação ao seu ofício. De acordo com Huberman (2013), elas estão na fase de serenidade, pois, em suas narrativas, é possível observar tranquilidade no trabalho realizado até aquele momento.

A respeito dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, as narrativas são mais tranquilas que as dos professores dos demais grupos geracionais. De acordo com as professoras, os desafios pelos quais passaram foram:

[...]Eu estava em uma sala de aula, ele nasceu com um problema sério nos rins, a infecção de urina estava indo para os rins, o médico me afastou, aí minha diretora interditou minha licença, daí ela falou para mim que não iria me liberar... minha licença, daí eu larguei a sala de aula, entreguei para ela a sala de aula, e fui embora... vou cuidar do meu filho. (Professora Susana, grupo mais experiente)

Eu só parei quando eu engravidei[...]então, eu fiquei grávida e fiquei sem trabalhar um ano[...] casei, tive meu filho, não dava para trabalhar o dia todo. (Professora Débora, grupo mais experiente)

Eu prestei o concurso de Educação Infantil, que eu sempre gostei, que eu já tinha dado aula, passei e fiquei na Educação Infantil e na academia, só que a academia estava muito arraigada em mim, nos primeiros quatro[...] cinco meses (após ter atribuído aulas) eu parava na frente da escola e ficava pensando... meu Deus o que eu estou fazendo aqui?(Professora Vanesca, grupo mais experiente).

As professoras Susana e Débora (grupo mais experiente) afastaram-se da sala de aula para cuidar do filho que nascera com problemas nos rins e a outra por ter engravidado e para cuidar do filho recém-nascido. Assim, os sentidos para desafios encontrados durante suas trajetórias não têm relação com problemas do cotidiano escolar, mas com a vida pessoal.

O desafio relatado pela professora Vanesca (grupo mais experiente) é referente ao seu retorno à Educação Infantil, após ter trabalhado por mais de vinte anos como professora em sua própria academia de ginástica. De acordo com a professora, nos primeiros quatro anos trabalhando na Educação Infantil, ainda tinha arraigada em sua identidade profissional a professora de ginástica e, nos seis primeiros meses após ter ingressado no concurso, parava em frente à escola com dúvidas sobre sua mudança de profissão.

Todavia, Marcelo (2009, p.112) afirma que constituição da identidade profissional “é resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que

devem desempenhar”. Dessa forma, embora a professora Vanesca (grupo mais experiente) já houvesse deixado de dar aula na academia, o processo da construção de sua identidade como docente da Educação Infantil estava no início, já que ela ainda estava se apropriando das demandas de sua nova função, principalmente ao que se refere a harmonizar sua imagem com a variedade de papéis que precisava desempenhar no trabalho com as crianças.

As professoras Débora e Susana, do grupo mais experiente, relataram desafios encontrados no início de suas carreiras. Chamou nossa atenção esses relatos, pois, mesmo tendo acontecido há tantos anos, os fatos ficaram marcados na identidade profissional dessas professoras. Entendemos, por isso, que, independente de tempo, os desafios ficarão marcados na trajetória de vida dessas professoras e são parte de suas identidades docentes.

Os dados aqui levantados, a partir das sobreposições dos biogramas, permitiu-nos identificar desafios em todos os grupos geracionais, levando-nos a compreensão de que as dificuldades estão presentes desde o início da carreira docente. É válido salientar que essas dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória profissional são atribuídas aos desafios a partir das referências de cada sujeito, afinal esse sentimento é subjetivo podendo um acontecimento ter vários sentidos. Assim, a compreensão sobre os obstáculos enfrentados durante a carreira docente nem sempre são desafiadores para todos os sujeitos.

Ainda que haja singularidades nas narrativas e na forma como cada entrevistado enxerga os obstáculos da profissão, oferecer educação de qualidade e atenção aos alunos de sala numerosa foi um dos desafios relatados. Mesmo que a Prefeitura Municipal esteja seguindo o parecer CNE/CEB n. 08/2010, no que se refere à quantidade de alunos por adulto (professor e auxiliar), o número elevado de alunos é considerado um desafio. Esse apontamento nos possibilita refletir se a quantidade de alunos prevista em lei está de acordo com a realidade escolar ou se os professores consideram o número previsto em lei exagerado para as demandas educacionais previstas pela rede municipal de ensino.

Esses relatos sobre o número elevado de alunos em sala de aula foram de professoras do grupo iniciante e grupo intermediário, como relação àquilo que vivenciaram em suas salas de aula, no ano de 2018. Desse modo, podemos entender que se trata de um desafio atual, independente do grupo geracional ao qual a docente pertença.

Quanto à professora do grupo iniciante relatar usar recursos financeiros próprios para oferecer mais qualidade às atividades por ela propostas, isso também nos leva a alguns questionamentos, tais como: Os materiais oferecidos pela rede municipal de ensino seriam insuficientes às propostas de qualidade? Os materiais custeados pela professora fariam tanta diferença no aprendizado dos alunos? Qual seria a postura da gestão da escola em que essa

professora lecionava? As respostas para essas indagações são essenciais para identificarmos se esse é um desafio enfrentado somente por essa professora ou por outras docentes da rede municipal de ensino. Todavia, deverão compor outro estudo, pois não é possível precisar se esse dado é parte constituinte da identidade profissional e um desafio constante na carreira.

A sobrecarga de trabalho foi outro desafio relatado por uma professora do grupo iniciante. Entretanto, conforme esclarecemos, existe uma lei municipal que estabelece horas de atividades remuneradas aos docentes para realizar o planejamento das propostas que serão trabalhadas em suas aulas. Entretanto, há divergência entre a afirmação da professora com o que é proposto pela legislação. A partir desse desencontro de informação suscita-se outras dúvidas: Esse horário de trabalho coletivo estaria, de fato, sendo utilizado as funções propostas? A quantidade de horas-atividades, destinadas ao planejamento de aulas, estaria sendo insuficiente? A equipe gestora estaria planejando o andamento das atividades nesses encontros?

Ainda sobre os desafios para o grupo de iniciantes, Dani, como já dissemos, reclamou das diferenças encontradas entre teoria e prática. Todavia, Tardif (2012) afirma que faz parte do início da carreira o choque com o real. Portanto, podemos confirmar que o sentido desse desafio está de acordo com a fase apontada pelo autor. As diferenças entre teoria e prática, também foram relatados como desafio por outras professoras iniciantes. Sempre quando iniciamos algo, é comum surgirem dúvidas e inseguranças, assim, ao iniciar uma profissão, possivelmente possa acontecer o mesmo, porém, com o passar dos anos, isso vai se dirimindo em função da tranquilidade que a prática traz ao professor. Nesse sentido, Saviani (2009) afirma que o professor adquire seus conhecimentos em sua prática docente e também com apoio formativo pela instituição na qual leciona, o que certamente ocorrerá com essas professoras.

Os desafios encontrados por Maurício, único sujeito do gênero masculino dessa pesquisa, foram com relação à falta de apoio da equipe gestora. Tendo em vista a pouca quantidade de homens lecionando na Educação Infantil, a inexperiência com a situação, o medo da aceitação dos pais com um homem lecionando para crianças de cinco anos (nessa escola, situação inédita), possivelmente contribuíram com os desafios enfrentados pelo professor. Desse modo, podemos perceber que a feminilização da docência na primeira fase da Educação Básica, pode causar dificuldades para docentes do sexo masculino, pois as atribuições referentes a cada gênero fazem parte da construção social que há anos vem sendo formada. Assim, homens realizando tarefas que, por muitos anos foram exclusivamente

femininas, é uma quebra de paradigma, mas gera dúvidas para as pessoas que não se atualizam ou têm dificuldade em entrar em contato com o que é novo.

Nessa etapa da análise dos biogramas sobrepostos, ficou evidente que os desafios ocorrem durante toda a trajetória docente, porém são oriundos de situações rotineiras na escola, mas também de vivências pessoais, o que ratifica aquilo que defendemos nessa pesquisa sobre a constituição da identidade profissional a partir de diferentes situações dentro e fora da escola.

4.2.5 Perspectivas futuras

Se olhar para as experiências já adquiridas é algo relevante na formação da identidade profissional, também observar aquilo que os docentes revelam sobre seus anseios futuros interessa para esse estudo. As perspectivas futuras foram mencionadas pelos sujeitos ao fim das entrevistas, voltando-se para planos, projetos e possíveis realizações. As possibilidades para o futuro mencionadas pelos entrevistados foram: mudar de função e atuar como professora coordenadora pedagógica e professora especialista; lecionar no ensino superior; diminuir a jornada de trabalho, abrir uma escola de Educação Infantil e continuar trabalhando com crianças mesmo após a aposentadoria.

A consolidação dos saberes docentes e a possibilidade de mudança de função fazem parte das perspectivas futuras da professora do grupo iniciante Erika e das professoras do grupo intermediário Gisele, Paula, Elaine e Vera. Segundo elas:

[...]já pensei na possibilidade de trabalhar como professora especialista, porque eu gosto muito dessa parte de aprendizagem eu não sei... o que desmotiva um pouco é... a questão financeira mesmo, eu acho que não é valorizado, eu acho que como experiência deve ser uma coisa muito interessante [...]eu também tenho medo de entrar nisso daí e me frustrar depois, então eu acho que eu tenho que amadurecer muito a ideia[...]Eu também já pensei na ideia de coordenação porque eu gosto de dar aula, eu gosto de estar ali participando dessa formação, de estudar, de me atualizar, só que essa parte financeira não sei se vale a pena[...] (Professora Erika, grupo iniciante)

[...]eu acredito que daqui a pouco eu vou cansar do infantil, talvez eu volte para a coordenação (risos), por cansaço físico, eu estou meio período, estou curtindo bastante o meu filho e estou correndo com a sala de aula, mas estou dando conta. (Professora Vera, grupo intermediário)

[...] Ano passado uma amiga que estava na direção ligou lá na escola, me convidando porque ela sabe que a minha especialização é em deficiência mental e a Prefeitura daqui estava precisando de professora especialista, daí ela me perguntou se eu gostaria de ser professor especialista. Seria bacana porque seria uma coisa

nova, que eu nunca trabalhei, daí eu falei para ela, será que eu pegaria uma escola muito distante? Porque daí entra a questão financeira, uma vez que a gente não ganha auxílio transporte eu teria que me locomover para um lugar muito distante, para mim já seria um gasto que teria que tirar do meu próprio salário. (Professora Gisele, grupo intermediário)

[...] gostaria muito mesmo de fazer o mestrado em linguística, foi a disciplina de quando eu fiz o curso de Letras que eu mais gostei, é difícil, mas eu gostava[...] eu gostaria muito de fazer um mestrado e dar aula sei lá... em uma faculdade, em uma Universidade, também não sei, 20 anos no infantil pesa na sua vida[...] como eu falei que eu queria coordenação porque a impressão que eu tenho é que onde eu estou já deu, não que já deu porque eu sou melhor, não é isso, será que eu não posso fazer mais? Eu já comentei com a minha irmã, que eu queria experimentar a coordenação para sentir isso, como é lidar com o adulto, como é pedir para o adulto, ver se é legal, porque todo mundo que entra fala que é bacana, mas não é fácil. (Professora Paula, grupo intermediário)

Estou futuramente pensando em assumir um cargo de coordenação, seria uma experiência nova, eu acho que eu tenho capacidade, o que me amarra muito hoje é a minha insegurança, embora eu tenha esses anos de estrada... o novo traz essa insegurança, mas eu estou vendo que no momento é uma coisa que está me chamando, pra isso, tenho o apoio das pessoas do trabalho, é bom ter pessoas te incentivando, dizendo que vai dar certo. Então assim, a minha expectativa futura é conseguir um cargo, um novo cargo, uma coordenação, uma vice, uma direção, quem sabe. (Professora Elaine, grupo intermediário)

Erika (grupo incitante) já pensou na possibilidade em atuar como professora especialista por gostar dessa área de atuação, contudo a questão financeira, a desvalorização e o medo da frustração são fatores a impediram de sair da sala de aula e trabalhar em uma outra função. A professora também afirmou que já pensou em atuar como professora coordenadora pedagógica, porém considera que a remuneração não faz valer sua saída da sala de aula.

As professoras Gisele (grupo intermediário) e Erika (grupo incitante) possuem formação para atuar como especialistas, já cogitaram a ideia de mudar de função, mas como já mencionado, por questão financeira, consideraram não compensar.

As professoras Elaine e Paula (grupo intermediário) também já pensaram na possibilidade em atuar como professora coordenadora pedagógica, porém a insegurança, o medo da mudança e também por considerarem não compensar financeiramente ainda não fizeram a mudança.

Todavia, a professora Paula (grupo intermediário), dando continuidade em sua formação acadêmica estava cursando uma Especialização em docência no Ensino Superior para também lecionar na Universidade. Essa foi a única participante dessa pesquisa que pensou em ir além da Educação Infantil e buscar uma mudança significativa, indo lecionar no ensino superior.

Por outro lado, a professora Vera (grupo intermediário) já atuou na função professora coordenadora pedagógica. Após a maternidade está trabalhando com jornada inicial e futuramente pensar em voltar para a função que já atuou.

Tomando como base a construção da identidade profissional (Huberman, 2013), podemos entender que a professora do grupo iniciante Erika e as professoras do grupo intermediário Gisele, Elaine, Paula e Vera estavam na fase de diversificação. Para o autor, essa fase se caracteriza como a etapa na qual os profissionais já adquiriam os saberes e os conteúdos relacionados à profissão, porém como toda transição ou fase que a antecede, esses momentos geram dúvidas e muitas incertezas. Em razão dessas incertezas, as professoras ainda ensaiam sua mudança de função, pensando na hipótese de desempenhar outros papéis, visando ocupar cargos de maior importância dentro da escala da profissão, seja por melhor remuneração e/ou reconhecimento profissional. Contudo, principalmente por não compensar financeiramente a mudança, optaram em continuar em sala de aula.

Sabemos que a escolha de mudar de função dentro da educação não é uma decisão fácil, pois, ao aceitar o novo, o professor tem que abdicar de tudo aquilo que construiu durante os anos de profissão, afinal, “[...] a escolha de uma identidade profissional implica renúncia” (HUBERMAN, 2013, p. 40). Desse modo, iniciar uma nova função é recomeçar uma outra fase de sua carreira, fato que, para muitos, é desafiador. A insegurança e o medo do novo fazem com que muitos professores adiem a saída da sala de aula.

Como, de acordo com o postulado teórico a que recorremos nesse estudo, a identidade é algo que se constrói ao longo da carreira, o desejo expresso pelas professoras em desempenhar outra função faz parte da identidade docente, pois o sujeito se molda de acordo com suas vivências pessoais e profissionais. Ressaltamos, como indica a literatura, que a identidade profissional não é algo imutável, pelo contrário, é dinâmica e se altera a partir das experiências vividas.

Ainda que estivessem no início de suas carreiras e trajetórias profissionais, as professoras do grupo iniciante Cris e Dani (grupo iniciante) quando questionadas sobre suas perspectivas futuras, relataram:

[...]futuresmente penso em trabalhar meio período[...]não tenho vontade de ser coordenadora e diretora, justamente por eu achar que não compensa, se for para pensar a gente ganha praticamente a mesma coisa e a gente sai mais cedo que vocês e tem menos dor de cabeça que vocês, porque a gente tem a dor de cabeça da nossa sala e vocês tem... da escola inteira[...] (Professora Cris, grupo iniciante)

[...] Se eu puder, se eu conseguir trabalhar meio período porque é o que eu gostaria de arrumar um outro serviço à tarde, porque é um serviço muito desgastante emocionalmente ele... requer muito da gente, não é tanto fisicamente[...] (Professora Dani, grupo iniciante)

Essas professoras manifestaram o desejo de trabalhar meio período (jornada inicial) por conta do desgaste físico e emocional decorrente do dia a dia da sala de aula. Cris (grupo iniciante) não pensa futuramente na mudança de função para a coordenação pedagógica devido à questão financeira e pela responsabilidade que assumiria. A professora Dani (grupo iniciante) expressou desejo de trabalhar meio período, sendo a manhã dedicada à educação e à tarde trabalharia com algo diferente, devido ao desgaste emocional que a Educação Infantil causa.

De acordo com Huberman (2013, p.39), podemos constatar a partir dos relatos que ambas estão vivenciando “o estágio da sobrevivência e de descoberta”, grosso modo chamado como “choque do real”. Possivelmente o desgaste físico e emocional, vivenciados no cotidiano escolar não estavam em seus planos, desse modo o choque com a realidade e a “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 2013, p.39) marcam o início da carreira dessas docentes.

Ainda referente aos iniciantes da carreira docente, a partir dos relatos do professor Maurício (grupo iniciante) foi possível identificar suas perspectivas futuras. Ele relatou:

[...]Jentão... agora eu estou fora da Rede, estou trabalhando em outra área, na área da saúde, mas se um dia eu pretendo voltar, porque é o que eu gosto de fazer, quem sabe futuramente eu abra uma escola de Educação Infantil, porque eu me encontrei na Educação Infantil, e se hoje me perguntarem se eu quero dar aula no ensino fundamental, ensino médio, Educação Infantil, 10 vezes eu escolho a Educação Infantil.(Professor Maurício, grupo iniciante)

Esse docente, no final do ano letivo de 2017, (ano em que foi realizada a entrevista) não estava mais lecionando na rede municipal de ensino, pois seu contrato havia sido encerrado e estava trabalhando na área da saúde. Todavia, afirmou que pretendia voltar a lecionar na Educação Infantil, pois foi a fase da educação com qual se identificou, a tal ponto de ter a intenção de abrir uma escola para atender crianças de 0 a 5 anos.

A partir dos relatos do professor, entendemos que ele estava passando pela fase de exploração, devido ao pouco tempo de atuou na Educação Infantil. Como aponta Tardif (2012, p. 84) “essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil,

entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionante pelas limitações da instituição”. Ao longo desse trabalho, pudemos observar que a trajetória de Maurício foi cheia de desafios e alegrias e, por decisões impostas pela instituição, no caso, o encerramento de seu concurso, teve que deixar, temporariamente, a sala de aula.

Acerca das expectativas futuras para as professoras com mais tempo de profissão, a partir de seus relatos, constatamos que todas as professoras do grupo mais experiente estão no processo de contagem de pontos para a aposentadoria. Assim vemos o que elas pretendem para o futuro:

[...]Jeu quero terminar o meu ciclo no magistério bem, com a consciência assim... com um trabalho bem desenvolvido, com crianças bem preparadas. Eu quero um trabalho bem realizado, então as pós-graduações que eu faço é para isso... para uma consciência tranquila e para um trabalho bem realizado[...] (Professora Susana, grupo mais experiente)

[...]Jagora que eu vou me aposentar, quem sabe eu abro uma clínica. Então eu vou... fazer um estágio porque eu também não tenho noção nenhuma, de como trabalhar com essas crianças, de como agir, eu falei para a psicopedagoga aqui da escola: se precisar lá também me chama! [...] (Professora Debora, grupo mais experiente)

[...]Jagora como estou terminando a minha carreira, já vou encerrar minha carreira... eu até pensei, ainda não amadureci a ideia ainda... de futuramente se me der vontade eu trabalhar movimento e teatro na Educação Infantil nas escolas, seria uma coisa mais na parte prazerosa[...] (Professora Vanesca, grupo mais experiente)

Nesses relatos, foi possível perceber a tranquilidade em relação ao tempo de serviço prestado à Educação. A professora Susana (grupo mais experiente) afirmou que está fechando seu ciclo na Educação Infantil com o sentimento de ter realizado um bom trabalho com seus alunos.

A professora Debora (grupo mais experiente), após aposentar-se, anseia trabalhar como Psicopedagoga, auxiliando crianças com dificuldades de aprendizagens. Devido à falta de experiência nessa função, cogitou a possibilidade de realizar um “estágio” para relembrar e se atualizar sobre o assunto.

A professora Vanesca (grupo mais experiente), após a aposentaria, disse que pretende trabalhar com movimento e teatro, somente pelo prazer de trabalhar com as crianças da faixa etária da Educação Infantil.

A última etapa do ciclo de vida do professor é identificada por Huberman (2013) como fase de desinvestimento, que pode ser amargo ou sereno. Nessa fase, o professor diminui seu ritmo de trabalho, deixa de investir na carreira e fica mais reflexivo. Todavia, as professoras

desse grupo estão deixando de investir, mas com sentimento de dever cumprido e com muita serenidade.

A partir da sobreposição das narrativas das professoras mais experientes ficou nítida a tranquilidade advinda com o início do processo de pedido de aposentadoria. Também ficou evidente a paixão que sentem pela profissão, afinal suas perspectivas futuras estão diretamente relacionadas ao trabalho com crianças da faixa etária dos alunos com as quais lecionavam no momento em que essa pesquisa foi realizada. Como afirma Tardif. (2012, p.56): “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho”:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplistamente alguma coisa, ela faz também alguma coisa a si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF, 2012, p. 56 e 57)

Por essas razões, é difícil desligar-se totalmente do ofício para o qual se dedicou durante muitos anos de sua vida. A identidade profissional, portanto:

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre os saberes científicos e pedagógicos como sobre os de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das comunidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (MOITA, 2013, p. 115 e 116).

Assim, compreendemos que a identidade profissional é decorrente de toda a trajetória docente independente ao grupo geracional que o professor pertença. É também constituída desde quando o professor inicia seu ofício até o momento em se aposenta, pois a experiências nunca cessam bem como o aprendizado diário.

A partir da sobreposição dos biogramas, foi possível identificar que, no grupo de iniciantes, as perspectivas futuras de cada sujeito são distintas. No grupo intermediário, todas as professoras pensaram na possibilidade de mudar de função, mas não realizaram pela questão financeira. No grupo mais experiente, todas as professoras pensaram, após aposentar-se, em continuar trabalhando com crianças de 0 a 5 anos.

Desse modo, ficou evidente que todos os participantes dessa pesquisa de alguma forma realizam planos futuros. Porém, a questão financeira e o desgaste da sala de aula impulsionam ainda mais os desejos de modificações de funções para alguns entrevistados, ao passo que, para outros, o futuro ainda inspira a manutenção da profissão.

No tocante às mudanças futuras, foi possível identificar em alguns relatos os sentimentos como medo e insegurança no que refere mudar de função. Contudo, a iniciativa de mudança deve partir inicialmente do sujeito, o que, para alguns, é algo penoso, afinal o novo causa sentimentos perturbadores; já para outros, o fato da mudança causa euforia, entusiasmo. Porém, esses sentimentos são próprios de cada sujeito, pois, como apontam Marcelo (2009) e Moita (2013), eles constituem e dão continuidade a identidade profissional a partir de sua experiência de vida seja ela pessoal ou profissional.

A partir dos relatos do professor Maurício foi possível identificar que houve uma ruptura com a função de lecionar no ensino público, pois, com fim de seu contrato de trabalho, ele teve que abandonar a sala de aula. Dessa forma, percebemos que, ao seguir a legislação quanto ao tempo de serviço temporário permitido, no caso dois anos, o docente deixa de atuar profissionalmente. Assim, do mesmo modo que a lei assegura condições adequadas para lecionar, nesse caso, dificulta a continuidade profissional daqueles professores que trabalham a partir de contratos. Pudemos compreender, com isso, a importância da estabilidade do serviço público na trajetória e constituição na formação da identidade profissional docente.

Quanto às professoras do grupo mais experiente, ficou evidente a tranquilidade com que finalizam suas carreiras. Os relatos dessas professoras foram permeados de leveza no que se referiu aos acontecimentos de suas trajetórias profissionais. O fato de relatarem o desejo de, após a aposentadoria, dar continuidade mesmo que seja de modo voluntário com trabalho envolvendo alunos das faixas etárias com as quais trabalharam nos últimos anos, nos leva a pensar no sucesso profissional.

De modo geral, os relatos sobre as perspectivas futuras nos três grupos geracionais mostraram que os sujeitos dessa pesquisa estão, de certa forma, realizados com a profissão que escolheram, pois nenhum dos participantes relatou a vontade de deixar de seguir a profissão que escolheram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender a trajetória profissional dos professores de Educação Infantil que lecionaram no ano de 2017, organizando-os em três grupos geracionais – iniciante, intermediário e mais experiente. São professores atuantes na rede municipal de ensino de um município do Vale do Paraíba Paulista.

Participaram do estudo onze docentes, dos quais dez são do gênero feminino e apenas um do gênero masculino. Os sujeitos aceitaram participar dessa pesquisa, após responderem a um questionário de caracterização docente no qual havia um espaço para deixar um contato telefônico, caso quisessem participar das próximas etapas do estudo. No total, trinta e cinco professores mostraram interesse e todos foram contactados pela pesquisadora, via aplicativo de celular. Retornaram às mensagens quinze docentes, entretanto, por certas intercorrências, apenas onze sujeitos confirmaram o interesse.

A etapa seguinte forma as entrevistas que tiveram início através da pergunta desencadeadora: Os desafios do dia a dia, as práticas profissionais cotidianas e as vivências pessoais ao longo dos anos fazem parte do exercício de toda profissão. Por favor, conte como foi sua trajetória até se transformar no/na professor/professora que é hoje.

Essa indagação permitiu que os sujeitos construíssem narrativas, cujas coletas foram realizadas em locais escolhidos pelos próprios professores, com intuito de sentirem-se confortáveis para relatar as histórias de suas vidas. Afinal, lembrar a trajetória profissional também faria com que os sujeitos entrassem em contato com sua memória pessoal, o que fatalmente aconteceu. Muitas professoras se emocionaram, outras riram, houve quem narrasse histórias das quais nem se lembrava mais, alguns contaram fatos da infância, sonhos que tiveram, momentos difíceis que enfrentaram, entre tantas outras recordações que foram revisitadas durante as entrevistas.

O contato com professores que, como eu, adoram a Educação Infantil foi uma experiência maravilhosa. A partir da história de vida narrada por eles, foi possível entrar em contato com a minha própria trajetória docente. Foi realmente uma oportunidade sensacional dentre tantas outras que essa pesquisa me proporcionou.

Após a gravação das entrevistas, essas foram transcritas e organizadas em biogramas, instrumento que facilitou a identificação de acontecimentos marcantes e de incidentes críticos nas trajetórias dos sujeitos.

Em seguida, foi marcado novamente um encontro com todos sujeitos para apresentar a cada um deles o biograma construído a partir de suas narrativas. Nesse segundo encontro, cada um deles conferiu se os fatos identificados pela pesquisadora estavam de acordo com o que foi relatado. Alguns participantes acrescentaram fatos, outros deixaram como estava e apenas uma professora não respondeu ao contato e deixou o biograma da mesma maneira que lhe fora apresentado.

Então, a partir de todos os biogramas prontos, a pesquisadora realizou a sobreposição dos dados desse instrumento, considerando somente os acontecimentos marcantes e os incidentes críticos que se apresentaram como relevantes nas trajetórias desses professores. A observação desses elementos permitiu que os sujeitos fossem agrupados por grupo geracional.

Após a obtenção desses dados por meio das sobreposições dos biogramas, a fim de embasar teoricamente os fatos apontados como marcantes, foi realizada uma revisão de literatura, com o objetivo de elencar temas que possibilitassem a compreensão de como se constituiu a docência na Educação Infantil em nosso país. Desse modo, foram abordados os aspectos históricos, a questão de gênero, a construção da identidade e as trajetórias docentes, e, por fim, a formação docente. Esses aspectos, contribuíram na compreensão e desenvolvimento dessa pesquisa, na medida que permitiram à pesquisadora analisar os biogramas e os trechos das entrevistas.

Identificar os acontecimentos marcantes em cada um dos relatos biográfico produzidos pelos sujeitos foi importante para entendermos como se deu a escolha pela profissão e quais fatores contribuíram para a permanência desses docentes na carreira. Constatamos que todos os professores do grupo iniciante fizeram a escolha profissional após ingressarem no Ensino Superior em Pedagogia. Contudo, essas escolhas aconteceram ou pelo fato de os professores não terem recursos financeiros para realizar o curso superior que realmente queriam ou por escolhas aleatórias. Assim, foi possível compreender que os professores do grupo iniciantes, com até dez anos de profissão, optaram pela profissão sem nenhum planejamento ou propósito, não sendo pensada a possibilidade em ser professor.

Esse fato nos faz refletir o porquê de a profissão docente não ser desejada pelos mais jovens? Quais são os motivos para não terem certeza na escolha profissional? Embora não possamos, com os dados coletados, responder a todas essas perguntas, ainda assim, entendemos que a escolha profissional não foi desejada previamente, ao longo da carreira esse sentimento veio à tona, porém a permanência na profissão ocorre devido as experiências positivas que despertaram a identificação pela docência.

As professoras do grupo intermediário fizeram a escolha profissional ou por imposição de suas mães, pela admiração profissional da irmã ou pelo sonho de ser professora. A partir das sobreposições dos biogramas desse grupo, identificamos dois acontecimentos marcantes com as quatro professoras: 1) a opção pela docência acontece no Magistério cursado em nível Ensino Médio; 2) todas iniciam sua carreira na rede municipal de ensino na Educação Infantil a partir da aprovação no concurso de 2006. A respeito da permanência em sala de aula para crianças de 0 a 5 anos acontece por insegurança ou medo e pela questão financeira, já que não é compensatório assumir uma outra função dentro da educação. Por isso, mesmo pensando em uma possível mudança, as professoras desse grupo continuam lecionando para os alunos da Educação Infantil.

As professoras do grupo mais experiente igualmente fizeram a escolha profissional pelo Magistério em nível médio, motivadas por admiração, pelo sonho e por se identificarem com a profissão de familiares. Apenas uma professora não iniciou a carreira docente pela Educação Infantil, pois, por intercorrências da vida, trabalhou como professora em academia de ginástica por mais de vinte anos. Já as outras duas professoras do mesmo grupo ficaram por alguns anos lecionando no Ensino Fundamental. Entretanto, após serem aprovadas em concurso público, iniciam suas carreiras efetivamente na Educação Infantil. Cabe ressaltar que dois acontecimentos marcam a trajetória das professoras mais experientes: 1) todas as professoras já deram entrada no processo para a aposentadoria; 2) após a aposentadoria, as três docentes querem dar continuidade em trabalhos, mesmo que voluntários, com crianças com idade de zero a seis anos. A leveza com que as professoras chegam ao período da aposentadoria foi marcante, pois, eu esperava entrevistar professoras cansadas e reclamando de tudo, todavia encontrei pessoas felizes e completas com a profissão que seguiram por mais de vinte anos de suas vidas.

No tocante ao modo como ocorreu a opção pela profissão, compreendemos que o grupo iniciante realiza a escolha profissional tardiamente quando comparado com os demais grupos geracionais. Também foi possível notar que os fatores que contribuem para essa escolha, mesmo com aspectos similares, acontecem por experiências pessoais e subjetivas.

Quanto à permanência na docência nenhum dos sujeitos mostrou-se insatisfeito com a profissão. Ao contrário disso, as narrativas mostraram que ninguém se arrependeu da escolha profissional e, com exceção do professor que teve seu contrato encerrado e estava em outra função, todas as professoras deram continuidade a sua formação, motivo que contribuiu para a permanência na profissão, devido ao tempo e recursos financeiros investidos. Embora, os professores estejam satisfeitos com a escolha profissional, outro fator que possivelmente

reforça o sentimento de contentamento e garante a permanência na função que desempenham é a garantia de estabilidade que o serviço público oferece.

Ainda por meio da sobreposição dos biogramas, foi possível analisar os sentidos atribuídos aos acontecimentos marcantes nas trajetórias profissionais dos entrevistados. Desse forma, identificamos que os períodos mais marcantes das trajetórias dos professores foram: a escolha profissional e o início da carreira docente.

Um fato que notamos como comum a todos os grupos foi que o primeiro acontecimento marcante em suas vidas foi a escolha profissional. Os sentidos atribuídos por alguns sujeitos estavam ligados a pessoas que fizeram parte de suas trajetórias, em outros casos, por intercorrências vividas que acabaram por influenciar a escolha. De toda forma, verificamos que a escolha profissional é um incidente crítico que marcou profundamente a vida de todos os professores dessa pesquisa. Todavia, um fato que chamou nossa atenção, foi que nenhum sujeito relatou escolher a docência visando a uma carreira de sucesso ou altamente lucrativa; acreditamos, com isso, que esse é um dos fatores que levam os professores a permanecerem em sala de aula. Com exceção de uma professora que mudou de função ao longo da carreira, nenhum outro participante dessa pesquisa teve essa mesma experiência. Assim, podemos concluir que as mudanças de função desses professores, tal como a escolha pela docência com crianças de 0 a 5 anos, também não foram e não estão sendo planejadas.

No que se refere ao evento marcante relacionado ao início da carreira, praticamente em todas as narrativas, os sujeitos afirmaram ser desafiador em virtude de diferentes circunstâncias: por falta de experiência, por falta de opção na atribuição de sala, por trabalhar como estagiária assumindo uma sala de aula como professora e por trabalhar cobrindo faltas de outros professores, entre outros. Percebemos que todos esses fatores estão ligados à instabilidade inicial da profissão, pois, mesmo o professor sendo aprovado em concurso público, ele só é efetivo após passar por um estágio probatório nos três primeiros anos depois de assinar seu contrato. Os dados levantados nessa etapa também permitiram identificar que, mesmo que lentamente, a profissão docente na Educação Infantil está passando por valorização, a partir do cumprimento das leis realizadas pelo município, onde a pesquisa se deu.

Notamos que a trajetória dos docentes acontece seguindo uma linha do tempo, assim, após a escolha e os percalços do início da carreira., emergem os desafios relativos ao longo de seu exercício. Cabe ressaltar que a única professora que não relatou desafios ao longo da carreira era do grupo mais experiente, o grupo mais tranquilo em suas narrativas. Todos os

demais apontaram eventos familiares e questões profissionais que, de alguma forma, são situações que interferem nas suas identidades profissionais.

Quanto às perspectivas futuras todos mostraram ter a intenção de alguma forma em mudar profissionalmente, seja em trabalhar menos devido ao desgaste decorrente da sala de aula, seja lecionando também no Ensino Superior, seja trabalhando como professora especialista ou como professora coordenadora pedagógica. Assim, podemos perceber traços evidentes entre os entrevistados, como o envolvimento, a identificação pela profissão e a permanência na Educação Infantil.

Além de compreender o que previamente foi proposto nos objetivos dessa pesquisa, identificamos outros fatores que influenciaram as trajetórias docentes. A partir dos relatos foi possível entender que os sujeitos consideram a valorização profissional principalmente pela questão financeira.

Após várias leituras para a realização dessa pesquisa compreendi que a valorização profissional é muito mais complexa e abrangente do que imaginava ao ingressar no Mestrado. Nós, professores, ficamos tão focados em nosso cotidiano escolar e nas demandas inerentes a ele que não percebemos que estamos sendo valorizados. A LDBEN foi um marco para todos os níveis da educação, mas para a Educação Infantil foi um divisor de águas, pois foi a partir dessa normativa que essa fase da escolaridade começa fazer parte da Educação Básica.

Outro aspecto sobre a valorização profissional de quem trabalha com crianças de 0 a 5 anos que não foi percebida foi que, a partir de 2006 a Prefeitura Municipal inicia o cumprimento das leis realizando um concurso público específico para a Educação Infantil. Em 2007, a gestão municipal regulamentou uma lei que complementava as normativas referentes ao quadro do Magistério assegurando aos docentes: formação continuada, piso salarial, progressão salarial baseada em titulação, horário coletivo e individual remunerado para planejamento, avaliação e propostas a serem trabalhadas com os alunos e ingresso na educação pública através de concurso. Embora, a rede municipal de ensino ainda não tenha implementado o plano de carreira, foram muitas conquistas que o cumprimento das legislações nos garantiu.

Dessa forma, quando aparecem nas narrativas dos entrevistados o fato de o professor é muito cobrado, esse fato também é fruto do cumprimento das leis, pois a partir do momento que a Educação Infantil começa fazer parte da Educação Básica, os professores têm que realizar propostas e preenchimentos de documentos, os quais os demais professores já estavam aptos a fazer. Esse desconforto dos professores é reflexo da profissionalização que a Educação Infantil vem sofrendo.

Outra conquista referente às normativas foi a criação do FUNDEB, que destina verbas para melhorar a qualidade da Educação Básica e que o município onde foi realizada a pesquisa recebe e investe na compra de materiais, reformas de prédios escolares e aquisição de equipamentos. Esses investimentos influenciam diretamente o cotidiano escolar dos sujeitos dessa pesquisa e, conseqüentemente, na valorização profissional de maneira geral. Entendemos que tais aspectos não sejam observados pelos entrevistados, pois a questão de valorização atrela-se à política salarial, porém é válido ressaltar que, muitas vezes, ela limita o docente de perceber que outros avanços estão ocorrendo, em especial na Educação Infantil, para que o professor seja reconhecido e tenha boas condições de trabalho.

Outro fator identificado e que também influencia nas trajetórias docentes, foi o uso inadequado do horário livre (HTPL) remunerado. Contudo, a análise das narrativas às luz das prerrogativas legais do município não deixaram claro se a gestão do tempo não é realizada com sucesso pelo professor ou se há é muita demanda de tarefas burocráticas para serem realizadas nas oitos aulas que os professores recebem. De toda forma, seja por um ou outro motivo, algo que vem interferindo nas trajetórias e constituição da identidade desses professores relaciona-se diretamente com a problemática do tempo de preparo das atividades.

Ainda sobre as horas de trabalho coletivo (HTPC) verificamos que em nenhum momento os sujeitos dessa pesquisa citaram-nas como período para aperfeiçoamento ou formação docente. Essa foi uma grave constatação, pois essas horas remuneradas, conforme determinam as leis municipais, também são destinadas a esse fim. Assim, estas evidências nos fazem refletir, sobre o porquê desse horário não estar sendo utilizado como proposto na legislação?

Quanto ao gênero dos docentes, essa pesquisa reflete os dados que se repetem nas várias referências bibliográficas acessadas para o embasamento teórico. Nosso estudo acabou por confirmar que a docência na Educação Infantil, ainda continua sendo marcada pela maciça presença feminina e que o único docente do gênero masculino sofre pela construção histórica da profissão estar sempre relacionada à mulher. Foi possível acompanhar, nos relatos desse único professor que o início dificultoso da docência, deu-se em função de a equipe gestora da unidade escolar, de certa forma, não estar aberta às mudanças proporcionadas pelo ingresso cada vez mais recorrente de homens na Educação Infantil.

Entendemos, por tudo isso, que os apontamentos de tão diferentes momentos marcantes refletem diretamente na formação da identidade docente, pois é a partir das vivências decorrentes das trajetórias pessoais e profissionais que ela se constitui.

Os resultados dessa pesquisa respondem às perguntas propostas na primeira seção. As análises das entrevistas nos permitiram entender que o professor, que atua na Educação Infantil forma sua identidade profissional ao longo de sua carreira, busca atualizar e aprimorar na formação continuada o que ficou deficitário na formação inicial e não se arrepende de sua escolha. Sua trajetória é marcada por incidentes críticos e acontecimentos marcantes que caracterizam e constituem sua identidade profissional.

Foi possível compreender que os três grupos geracionais possuem diferentes características. Todavia, são marcadas pela busca da formação continuada e por vencer vários desafios que foram relatos ao longo de suas narrativas.

Os significados sobre os acontecimentos marcantes que norteiam as trajetórias profissionais só foram identificados pelos sujeitos após a construção do primeiro biograma, pois, até o momento das entrevistas, eles não haviam percebido que suas trajetórias profissionais eram resultado dos acontecimentos que marcaram sua vida profissional e pessoal. Contudo, quando os professores analisaram seus biogramas, conseguiram identificar que os incidentes críticos e os acontecimentos marcantes que, muitas vezes, foram considerados divisores de águas em suas carreiras.

Assim, quando o docente compreender que o profissional que ele é atualmente é o resultado dos acontecimentos marcantes e dos incidentes críticos (os quais permeiam toda sua trajetória docente) esperamos que sua autoimagem de cuidador transforme-se naquele que contribui para o processo de ensino aprendizagem dos seus alunos.

A análise das trajetórias dos professores dos três grupos geracionais nos permitiu compreender como acontece a constituição da identidade profissional docente, que está em constante formação e, muitas vezes, não é percebida pelos próprios sujeitos. Assim, embora os objetivos tenham sido contemplados com sucesso e tenhamos identificados outros fatores que contribuem para a formação da identidade profissional, fica, ainda, uma dúvida, se os professores tivessem ciência desses fatos identificados em sua trajetória será que a nossa profissão seria tão desvalorizada?

Acreditamos que, com esse estudo, possamos trazer à baila a importância de permitir que o professor reflita sobre suas práticas e trajetórias como atividade inerente às suas funções diárias, de tal forma que reconheça suas potencialidades, esteja atento às mudanças educacionais e perceba seu crescimento pessoal e profissional. A nosso ver, são momentos como esses que tivemos com os sujeitos de pesquisa os quais devem ser vivenciados por todos os docentes para que possamos buscar o ensino de qualidade para todas as etapas da educação, mas principalmente na Educação Infantil.

Por fim, destaco que a realização do Mestrado Profissional em Educação foi um incidente crítico em minha trajetória pessoal e profissional, proporcionando-me maturidade e novas perspectivas. Ao ingressar eu ainda estava lecionando. Durante os primeiros meses do Mestrado, mais empoderada das minhas práticas e saberes docentes, aceitei o convite para atuar como professora coordenadora pedagógica. Esse foi um momento de muitas descobertas, aprendizados e desafios. Após dez meses atuando como professora coordenadora, novamente recebi e aceitei convite para atuar como diretora de uma escola de Educação Infantil. Os desafios aumentaram muito, porém acredito que se eu não tivesse passado pelas experiências que o Mestrado me proporcionou, esses desafios seriam muito maiores. Afirmo que como gestora sinto dificuldade em lidar com a falta de profissionalismo de muitos colegas, porém, agora eu sei que essa é uma característica histórica da profissão que eu escolhi e me conforta saber que esse fato não faz só parte da minha realidade.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial do mito da educadora nata na Educação Infantil. *In: Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.167-184, julho/2001.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panoramas das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, 679-702, jul.-set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

_____. **Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 1982.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei Federal 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

_____. Presidência da República/Casa Civil. **Lei n.º 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

_____. **Parecer CNE/ CEB nº 8**, de 05 de maio de 2010: Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei Nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. Brasília, RJ, Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 11 mar. de 2019.

_____, 2017. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 30 maio.2019.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Fragmentos autobiográficos: memória e formação contínua de professores. *In: Contexto e Educação* – Editora UNJUÍ, ano 16, n. 63, p.107-118 jul/set, 2001.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru- SP: EDUSC, 2002.

CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 13 mai. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo, Cortez, 2002.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Suqiera. Mãe, mulher... professora! questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. *In: Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 37, n.2, p. 149-155, Jul-Dez.,2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *In: Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, Abril/00.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. *In: MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo. Ed Cortez, 2005. cap.2, 169-188.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. EDUCAÇÃO INFANTIL: DA VISÃO ASSISTENCIALISTA À EDUCACIONAL. *In: Interfaces da Educ.* Paranaíba. v.2, n.6, p.86-94, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *In: Revista brasileira de formação de professores* – RBFP- Vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. Editora UFPR, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GONÇALVES, José Alberto M. **A Carreira das Professoras do Ensino Primário.** *In:* NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores.* 2. ed. Porto: PT, Porto Editora, 2013.cap.6, 141-169.

GONÇALVES, Suzane Vieira. A pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de pedagogia da FURG. *In:* **HOLOS**, ano 30, v. 4, p.521-532, out/ago 2014.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? *In:* MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo. Ed Cortez, 2005. cap.1, 43-56..

HADDAD, Lenira. Professora de Educação Infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. *In:* **Nuances:** Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 85-104, jan./dez. 2009.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Grégory Lo. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. **Educação e Linguagem.** São Bernardo do Campo: Educação & Linguagem, vol 15, nº 25, 2012.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professor.** 2.ed. Portugal: Porto Editora, 2013.cap.1, p.11-30.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Censo 2010.** Portal Cidades. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=355410>. Acesso em: 24 abril 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 2017.** Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br>. Acesso em: 23 junho. 2019.

JOSSO, Marie- Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. *In:* **Educação e Pesquisa**, vol. 25, n. 2, p. 11-23jul.-dez., 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, (64): 57-60, fev. 1988.

_____.Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *In:* **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 61-79, dezembro/99.

_____. Encontro e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. *In:* MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.**2. ed. São Paulo. Ed Cortez, 2005.cap.2, p.107-132.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. *In:* MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo. Ed Cortez, 2005.cap. 2, p. 117-132.

_____. As Crianças de 0 a 5 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96: p. 797-818, 2006.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.5-18, 2000.

_____. Menos assistencialismo, mais pedagogia. **Difusão de ideias**. Fundação Carlos Chagas, maio/2007.

LACERDA, Pétala Gonçalves. **As representações sociais dos gestores sobre a qualidade na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) UNITAU. São Paulo. Taubaté. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis-RJ/: Vozes, 1997.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

MADEIRA, Carla de Castro Gomes. **A Educação a Distância na Formação Continuada de Professores: uma Reflexão**. 2006. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) -UFRGS, Porto Alegre, 2006.

MANSULLO, Virginia Flora; COELHO, Irene da Silva. As dificuldades dos professores na Educação Infantil-questões estruturais e pedagógicas. *In: UNISANTA Humanitas*. v. 4, n. 1, p.72-97, 2015.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *In: Revista de ciências da educação*, v. 01, n. 1, p. 109 – 131. ago/dez, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; NONO, Maévi Anabel. Processos de formação de professoras iniciantes. *In: R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de Professor*. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 2013. Cap. 5, p.111-140.

MORAES, Mirro Andreolo da Silva de. **Trajetórias profissionais de professoras coordenadoras pedagógicas**. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNITAU, Taubaté, 2017.

MOREIRA, Alessandro Messias. **QUE PROFISSIONAL É ESTA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2016. 170f. Tese. UNIMEP, Piracicaba, 2016.

NADOLNY, Lorena de Fátima; GARANHANI, Marylena Camargo . O processo de formação continuada de profissionais da Educação Infantil: em cena "saberes do movimento". *In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, 2008, Curitiba. Champagnat, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e as Histórias de suas vidas**. (In) NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: PT, Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago., 2013.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/ dez. 2004. Disponível em: Acesso em: 03. Mar. 2019.

OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de. **Formando-se professor (a) da Educação Infantil: a escola como contexto**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2011.

OLIVEIRA Zilma de Moraes Ramos de. A Creche no Brasil. Mapeamento de uma Trajetória. Vol. 14. São Paulo: Revista Faculdade de Educação, 1988. Disponível em: Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33402/36140>, acesso em 02/04/2019.

_____. A criança e seu desenvolvimento. Perspectiva para se discutir a educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição.; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v.27, n.1, p.369-386, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério - 2o Grau, 1994.

PRATES, Solange Riato; GONÇALVES, Josiane Peres. Educação Superior e Relações de Gênero: Atividades Domiciliares para Mães Estudantes de Pedagogia. In: **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, SP, v.5, 1-23, e019030, 2019.

RODRIGUES, Renata Marques; FIGUEIREDO, Zenólia Campos. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil. In: **Movimento**. (Porto Alegre), v. 17, n. 04, p. 65-81, out/dez de 2011.

ROLDÃO, Maria Céu. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. In: **Revista da ESES**, 9, Nova Série, 79-87, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. *In: Psicol. educ.*, São Paulo, n. 19, dez. 2004.

_____. Envelhecimento profissional nas trajetórias de professores engenheiros. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 40, 1º sem., p. 59-76. 2015.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**. Bananal, SP: Emplasa, 2012. Disponível em http://www.emplasa.sp.gov.br/emplasa/conselhos/ValeParaiba/textos/livro_vale.pdf. Acesso em: 4 de nov. de 2018.

SARMENTO, Teresa. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. *In: Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 22(2):285-297, maio/ago, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In: Rev. Bras. Educ.*, , vol.14, no.40, p.143-155. Abr. 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé. **RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE PROFESSORES EM CRECHE**.2005. 274f.Tese.UFSC, Florianópolis.2005.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização do professor de Educação Infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. *In: MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2.ed. São Paulo. Ed Cortez, 2005.cap2, p. 203-211.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LIMA, Juceli Bengert. Infância, educação e desigualdade no Brasil. *In: Revista Iberoamericana de Educación*, v.72, p 45-64, 2016.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. cap. 2, p. 77-91.

SOUSA, Andréa Rodrigues de. MELO, José Carlos de. Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *In: Revista Humanidades e Inovação*, v.4, n. 1, p. 117-128 – 2017.

SOUZA, Andréa Rodrigues de. Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *In: Revista Humanidades e Inovação*, v.4, n. 1 – 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *In: Revista Fórum Identidades*, v 4, Ano 2, p. 37-50 – jul-dez de 2008.

STRENZEL, Giandrea R. **As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003**. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Liber Livro, 2004. 4º ed. (2011)

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAUBATÉ. Prefeitura Municipal. Lei Complementar 180, de 21 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências, Taubaté, SP, 2007.

_____. Plano Municipal de Educação 2015-2025. Taubaté: Secretaria Municipal de Educação, Taubaté, SP, 2015.

VANALLI, Ana Carolina Gravena; BARHAM, Elizabeth Joan A demanda para políticas públicas adicionais para trabalhadores com filhos pequenos: o caso de professoras. *In: Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 231-241, 2008.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer; FELIPE, Jane. Tempos e espaços da docência feminina: representações sobre professoras da Educação Infantil. *In: Educação*. (Porto Alegre, impresso), v.36, n.1, p. 121-130, jan./abr. 2013.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *In: Temporalis*, Brasília - DF, ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO A: Parecer consubstanciado do CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** Trajetórias de professoras da Educação Infantil**Pesquisador:** SIMONE ARAUJO MIRANDA**Área Temática:****Versão:** 3**CAAE:** 86154117.0.0000.5501**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 2.707.197**Apresentação do Projeto:**

Este trabalho tem como objetivo compreender o exercício profissional do professor da Educação Infantil mediante o conhecimento dos processos identitários que constituem o ciclo de vida de três grupos geracionais: os iniciantes, os intermediários e os mais experientes. De modo específico, busca-se conhecer o perfil profissional, identificar os acontecimentos e fatos marcantes que influenciaram a escolha da profissão além de identificar os momentos que caracterizam o exercício profissional. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fará uso do método biográfico-narrativo, o qual, possibilita compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Para a coleta de dados será enviado aos professores da rede municipal de um município do vale do Paraíba paulista um questionário que permitirá traçar o perfil docente e serão realizadas entrevista biográficas, (em profundidade e semi-estruturada), cujos dados, após a transcrição, serão organizados em

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210**Bairro:** Centro**CEP:** 12.020-040**UF:** SP**Município:** TAUBATE**Telefone:** (12)3635-1233**Fax:** (12)3635-1233**E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.707.197

biogramas, que

posteriormente serão sobrepostos. Sua sobreposição permitirá identificar os momentos que compõem o ciclo de vida profissional dos professores de Educação Infantil, marcado pelos acontecimentos críticos, que impactam e influenciam os rumos das trajetórias profissionais.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o exercício profissional do professor da Educação Infantil mediante o conhecimento dos processos identitários que constituem o ciclo de vida de três grupos geracionais: os iniciantes, os intermediários e os mais experientes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendido.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida as solicitações do Parecer anterior, aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/06/2018, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

APÊNDICE I: Questionário

1. QUAL SUA IDADE?

2. SEXO:

FEMININO ()

MASCULINO ()

OUTRO ()

3. POSSUI FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR?

NÃO ()

SIM ()

SE A RESPOSTA FOR SIM, HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ FORMADA (O)

4. POSSUI FORMAÇÃO EM NÍVEL PÓS-GRADUAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO?

NÃO ()

SIM ()

SE A RESPOSTA FOR SIM, QUAL ESPECIALIZAÇÃO POSSUI?

5. POSSUI FORMAÇÃO EM NÍVEL PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO OU DOUTORADO?

NÃO ()

SIM ()

SE A RESPOSTA FOR SIM, QUAL EM QUAL ÁREA CURSOU O MESTRADO OU DOUTORADO?

6. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA COMO PROFESSOR?

() menos de 10 anos

() De 10 a 20 anos

() Mais de 20 anos

7. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NESTA REDE MUNICIPAL?

- () menos de 10 anos
- () De 10 a 20 anos
- () Mais de 20 anos

8. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NESTA REDE MUNICIPAL?

APÊNDICE II: Roteiro da entrevista

Parte I

Dados Gerais

Profissão/Formação: _____

Grau de instrução: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____

Escola: _____

Parte II

Pergunta Desencadeadora

Os desafios do dia a dia, as práticas profissionais cotidianas e as vivências pessoais ao longo dos anos fazem parte do exercício de toda profissão. Por favor, conte como foi sua trajetória até se transformar na professora que é hoje?

Roteiro norteador

Esse roteiro norteador orientou a pesquisadora durante a entrevista sem, contudo, cercear a liberdade do entrevistado em sua narrativa. Foi do seguinte modo:

- Influências da infância e adolescência na escolha profissional;
- Acontecimentos determinantes para a escolha da docência como profissão;
- Aspectos da formação que influenciam positivamente a prática profissional;
- Aspectos da formação que dificultam a prática profissional;
- Fatores pessoais que interferiram no desenvolvimento da profissão;
- Fatores organizacionais que interferiram no desenvolvimento da profissão;
- Início da profissão docente;
- Acontecimentos determinantes para a escolha da docência na Educação Infantil;
- Acontecimentos determinantes para a permanência na Educação Infantil;
- Perspectivas futuras.

APÊNDICE III: Memorial de formação

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Simone Araujo Miranda

MEMORIAL: PROFISSÃO DOCENTE
E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Taubaté – SP
2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Simone Araujo Miranda

MEMORIAL: PROFISSÃO DOCENTE
E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Trabalho apresentado à disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional como parte integrante da avaliação final.

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti.

APRESENTAÇÃO

Memorial de Formação. O que será isso? Essa foi a minha indagação quando, pela primeira vez, ouvi falar do tema, depois foram surgindo novas dúvidas e ideias do trabalho a ser elaborado.

A partir das aulas no Mestrado, foi possível compreender que o Memorial é um documento escrito, elaborado a partir da nossa trajetória de vida, com o relato de fatos que incidiram diretamente nosso ciclo de vida pessoal e profissional, descrevendo o que nos influenciou, os acertos, as conquistas, as decepções, as escolhas, os retrocessos, as interrupções e o aprendizado.

Desse modo, a escrita desse documento nos proporciona a oportunidade de refletir sobre nossa história de vida, de reviver memórias esquecidas sobre diferentes momentos referentes à formação profissional, de rememorar as práticas realizadas diariamente no ambiente de trabalho que estão melhores do que já foram ou que podem melhorar, permitindo observar e aprimorar as transformações conquistadas em nosso cotidiano.

Esse memorial relata algumas recordações da minha infância e as fases escolares pelas quais passei. Em linhas gerais, apresento o motivo que me levou a ser professora e as diferentes experiências que tive e me levaram a optar pela Educação Infantil.

Não é a sociedade quem deve dizer quais tipos de vida são sadios ou insanos. É a própria vida que tem de dizer se a sociedade é ou não sadia. E se a vida descobre que sociedade conspira contra ela, não há outra saída além da resistência e da rebeldia.

Rubem Alves

1. EU E A ESCOLA, A ESCOLA E EU

1.1. Do ensino infantil até a 1ª fase do Ensino Fundamental 1 (Pré-escola à 4ª série)

Meu primeiro ano escolar foi no antigo “prézinho”, hoje em dia, o primeiro ano. Minha professora era a Sérgia. Nessa época, eu já era diferente dos demais coleguinhas, pois nunca chamei nenhuma professora de tia. Em casa meus pais, quando se referiam aos mestres da escola, era só por professores.

Tenho boas lembranças de todos aos familiares se referindo à escola e dos professores, por isso adorava frequentar as aulas, não faltava a nenhuma.

Nessa fase, lembro que escrevia meu nome errado (SINOME), mas não me recordo da professora me xingando, lembro-me que sentávamos em mesas de quatro lugares e também de adorar beber água, para dar uma voltinha pela escola. Lembro ainda que a professora gostava muito de mim. Certo dia, fui até a padaria com a moça que cuidava de mim, minha professora me viu e convidou para tomar café na casa dela. Minha cuidadora deixou, mas minha mãe ficou uma fera e logo foi me buscar. Desse ano escolar, tenho poucas lembranças, eu tinha apenas 5 anos e já faz um bom tempo.

Na primeira série, tinha aula com a professora Maria Antonieta. A escola toda tinha medo dela, era muito brava, era firme, mas, em compensação, era a melhor da escola, ensinava muito bem. Nas reuniões, a professora dizia que eu era uma boa aluna, porém conversava demais e me distraía com muita facilidade.

Na série seguinte, minha mãe me mudou de escola, fui estudar no “Cotetinho”, uma escola particular. Se a intenção foi melhorar, deu tudo errado, muito do que eu tinha aprendido no ano anterior com a Maria Antonieta, esqueci ou me fizeram esquecer na nova escola, meus amigos eram metidos, riquinhos. Mas, como sempre fui comunicativa, conversava com todos. Lembro-me de que em dias que sobrava um tempo livre a professora dizia assim: “Só vamos ao parque depois que todos terminarem de copiar”! Isso era uma tortura para mim, porque eu sempre ficava por último e todos ficavam torcendo para eu terminar logo. Era muita pressão e até hoje não lembro se eu terminava a tempo ou não (acho que meu cérebro bloqueou essa parte das minhas lembranças). Tenho péssimas lembranças dos sentimentos desses momentos.

No terceiro ano, voltei para a escola de onde saí (escola pública), porém com uma professora não tão boa. Eu estava mais dispersa do que nunca e as reclamações das reuniões eram as mesmas: “– Marlene (minha mãe), a Simone é uma gracinha de menina, mas é muito desligada e adora uma conversa”. Quando minha mãe chegava a nossa casa, eu tinha que escutar aquele sermão.

Na quarta série foi a mesma coisa, só que a diferença era a professora, parecia um sargento, se chamava Bernadete. Certa vez, perguntaram para ela o que era um zero à esquerda e a bendita me usou como exemplo, como sendo o tal do zero à esquerda. Exemplo infeliz esse, pois até hoje fico angustiada em lembrar esse episódio.

Nessa fase, minha brincadeira preferida era escolinha, tudo que eu aprendia na escola, ensinava às minhas duas vizinhas e ao meu irmão, eles tinham quatro e cinco anos. Brincávamos no rancho na minha casa, as vizinhas traziam a mezinha delas e a brincadeira começava. Eles escreviam, pintavam e até lanchavam. Isso ocorria todo sábado, era muito legal, eu comandava a galerinha, corrigia as atividades, depois eles iam para o parque (minha casa tinha balanças coloridas) e, após a aula, terminávamos na piscina de casa. Era uma festa!

1.2. O Ensino Fundamental 2 (antigo Ginásio)

Essa foi uma etapa muito marcante na minha vida, época de transição, muitos professores, matérias diferentes, amigos novos.

Desde o início da vida escolar, sempre estudei em escola pública (E.E.P.S.G. “MANUEL CABRAL”), ou melhor, na mesma escola, exceto na segunda série.

Na quinta série, eu ainda era infantil, porém a maioria das meninas da minha sala já se vestia como mocinhas, já queria namorar e eu, sem malícia nenhuma. Minha diversão era ir à escola. Minha professora de Geografia adorava ditar matéria e ela sempre escolhia um aluno para copiar para ela a matéria ditada. Não sei por que ela sempre me escolhia, eu nem me preocupava, pois morria de preguiça de copiar. As reclamações nas reuniões ainda eram as mesmas, não mudavam nada e os sermões cada vez ficavam mais ameaçadores, mas eu nunca melhorava. Durante todo o Ensino Fundamental 2, fui para o conselho de sala precisando de nota de Matemática, pois tinha muita dificuldade e também odiava a matéria. Não tinha santo que ajudasse!

As aulas de História, eram ministradas pelo professor Dias, aposentado do Exército, a gente quase dormia nas aulas dele, elas eram muito sem graça. Ninguém queria sentar nas cadeiras da frente, porque ele cuspiu demais e tinha um hálito horroroso. Em suas provas, todo mundo colava só eu que não, porque eu morria de medo dele me pegar colando e falar para minha mãe. Nós éramos vizinhos. Então enquanto todos tiravam dez e nove e meio, eu tirava sete.

1.3. O Ensino Médio: a minha melhor fase (o Colegial)

Em 1996, fui para o primeiro colegial. Minha tia Vera, ofereceu-se para pagar uma escola particular, pois dizia que era melhor que o ensino público e que seria bem melhor para mim. Minha mãe, inicialmente, não queria, pois sempre achou as escolas públicas muito boas, mas depois aceitou. O meu pai sempre concordou com tudo e eu adorei, porque meu sonho era estudar no IDESA (ficava na cidade vizinha de onde eu morava). Eu achava lindo os estudantes irem de ônibus para o colégio, com mochila e carregando vários livros nas mãos.

Então, chegara a minha vez. Comecei a frequentar o colégio e estava adorando aquela vida, me sentia adulta, mas só tinha quatorze anos. A única coisa que eu não gostava era de acordar cedo e de ter que estudar muito. Quando voltava para casa, almoçava e ia direto para o quarto dormir.

Eu cursava Processamento de Dados, mas não tinha computador, minha mãe achava bobeira comprar um e meu pai, sempre neutro, concordava. Imaginem só: com toda minha dificuldade de acordar cedo, nunca gostei de estudar, a escola nova exigia muito mais de mim em relação aos estudos e, ainda por cima, eu continuava com meus problemas da falta de atenção. Não ia dar certo.

Minhas notas eram péssimas, porém meu relacionamento com os colegas e com os professores era excelente. Eu estava ainda mais comunicativa, mas, no Ensino Médio, ser comunicativa não era o suficiente para passar de ano, tinha que estudar. No terceiro bimestre, se eu continuasse, perderia o ano, por isso minha mãe resolveu me tirar dessa escola e me matricular novamente no E.E.P.S.G. “MANUEL CABRAL”.

Devido ao currículo ser diferente, tive de fazer vários trabalhos das matérias que eu não tinha no IDESA. Quase morri de tanto escrever, mas fiz todos. Lembro que a professora de Biologia me deu um livro de mais de quinhentas páginas para resumir. Foram mais de três

folhas de papel almaço. Isso foi só de uma matéria, tive que resumir livros de mais três matérias, sem contar as pesquisas e as aulas que aconteciam normalmente.

Mas no fim deu tudo certo, eu não perdi meu ano escolar.

No segundo ano tive que mudar de escola novamente, pois o colégio em que estava de novo estudando só tinha Magistério e eu não queria fazer. Então, fui estudar na escola Amália Patto (pública também), que ficava em um bairro distante da minha casa. As meninas do bairro, onde a escola estava localizada, não gostavam das meninas do centro, por isso eu e minhas amigas combinamos de irmos juntas com medo de apanhar. Fomos em mais de dez, pois assim ninguém iria nos bater. Quanta bobagem! Mas medo é medo, e adolescente é coisa séria (e estranha). Graças à facilidade de comunicação que tenho, em pouco tempo fiz amizade com as meninas mais “ameaçadoras” da escola.

Até essa etapa da minha vida escolar, nunca havia entrado em uma diretoria, nunca havia levado uma advertência, porém as situações tinham mudado, ou melhor, eu tinha mudado, estava na minha fase rebelde. Em dois anos, levei umas três advertências, meu pai foi chamado na escola, coisa que nunca havia acontecido antes, eu faltava à aula constantemente, sorte que a inspetora não me pegava, porque senão meu pai teria ido muito mais vezes à escola.

Com relação ao meu desempenho em sala de aula, como sempre, era satisfatório, entretanto me interessava menos ainda pelas aulas, minha concentração tinha ido realmente embora. Os professores faltavam muito e, quando ficávamos com eventual, jogávamos baralho. A escola agora era só alegria. As matérias de que eu mais gostava eram: Química, Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Nessas duas últimas, os professores davam oportunidade para falarmos, era ótimo, falava na sala para todos ouvirem, adorava dar minha opinião, pena que eram poucas aulas, mas essas matérias eram as que a turma mais gostava.

Lembro-me que alguns professores não faziam nenhum esforço para deixar as aulas mais prazerosas, então, quase metade da turma ficava na mesma situação que eu: a motivação maior para ir à escola era mesmo os amigos.

2. O QUE FAZER AGORA, FACULDADE OU MAGISTÉRIO?

Como nunca me dediquei aos estudos, quando terminei o Ensino Médio, não sabia o que fazer, só sabia de uma coisa: não podia parar de estudar. Sabia que se eu parasse, futuramente, ia ser difícil retornar aos estudos.

Queria muito fazer cursar a faculdade de História, mas ainda não tinha certeza se era isso mesmo o que eu queria, então resolvi fazer MAGISTÉRIO. A E.E.P.S.G. “Manuel Cabral, a escola que estudei, praticamente, a minha vida toda, oferecia o curso. Nessa época, poucas escolas tinham Magistério na grade curricular. Foi então que pensei: por que não estudar para ser professora? Sempre adorei crianças, iria ser muito bom trabalhar com elas. Matriculei-me no curso, mas tive que entrar no terceiro ano, teria que fazer novamente o terceiro e o quarto ano, devido às matérias pedagógicas.

No começo achei meio estranho, pois fugia totalmente à minha realidade, eu só queria ser professora de criança quando eu também era criança. Quando pensei em fazer História, pensava em ser historiadora, mas não professora.

Começaram os estágios e eu adorei! Não perdia um dia, gostava de ficar no meio da criançada, me sentia muito bem, me sentia querida, útil e era muito bom.

No quarto ano, consegui um estágio remunerado em uma escola que tinha sete alunos, eu não entendia como a proprietária conseguia manter a escola, mas, para mim, tudo era festa. Nesse ano, me vesti até de coelho da Páscoa, minha mãe nem me reconheceu nas fotos. Foi muito bom. Depois de cinco meses, fui mandada embora, a dona da escola não tinha dinheiro para pagar os funcionários. Nessa escola, eu também dava aulas de inglês.

3. O INÍCIO NO ENSINO SUPERIOR

Ao concluir o Magistério, Pedagogia eu não queria fazer de jeito nenhum, não tinha paciência (ou maturidade) para tanta matéria pedagógica.

Queria mesmo era fazer História, adorava essa disciplina na escola, talvez seja pela facilidade de abstração que eu tinha. Então, em 2002, lá estava eu matriculada no curso de História.

Tudo que é novidade é gostoso, por isso eu adorava ir à faculdade, não perdia uma aula no primeiro ano, anotava tudo, lia todos os textos que os professores pediam para lermos (demorava, mas eu lia). Era uma delícia aprender novidades. O primeiro ano de História e Geografia, tinham as mesmas disciplinas, por isso tínhamos a possibilidade de mudarmos de

curso sem fazermos adaptações curriculares e, pensando pelo lado profissional, já que era muito mais fácil ser geógrafa do que ser historiadora, então resolvi mudar de curso.

No segundo ano da faculdade, mudei de curso, da História fui para a Geografia, pois as possibilidades de trabalhar como geógrafa poderiam ser maiores do que trabalhar de historiadora. O que eu não sabia era que trabalhar como geógrafa também seria muito difícil.

Em 2005, terminei o curso de Geografia, ou melhor, concluí todas as disciplinas, porém não apresentei minha monografia, deixei para fazê-la sozinha no ano seguinte pensando que seria melhor. Meu orientador me desorientou, faltando quinze dias para eu entregar o trabalho, ele mexeu em todo o texto, tirou várias tabelas que eu havia feito. Quem arrumou toda a bagunça, foi a chefe do meu namorado que era professora universitária e já tinha orientado diversos trabalhos. Sorte a minha. Apresentei o trabalho e tirei nota sete. O tema do meu trabalho foi elogiado e os erros apontados pelos avaliadores estavam diretamente ligados com as tabelas que meu desorientador tirou, sem contar as afirmações que eu fazia, que em uma monografia não podem ser feitas.

3.1. Formação Continuada

No ano de 2006, me matriculei no curso de Especialização em Administração Escolar.

Posteriormente, em 2008, em busca de novos conhecimentos e aumento salarial me matriculei no curso de Pedagogia. O curso era intitulado: Pedagogia para Licenciados, era à distância, toda semana eu participava de fóruns e tarefas em casa, mandava para a professora do módulo pela internet e, uma vez ao mês, ia à São Paulo fazer a prova presencial. Minha formação no curso de Pedagogia foi desastrosa, não aprendi muito, mas valeu a experiência e a titulação.

Em 2009, ganhei uma bolsa de estudos da Prefeitura Municipal e iniciei outro curso de Especialização em Educação Infantil Fundamentos e Práticas. Esse curso foi excelente para o meu crescimento pessoal e profissional, aprendi muito e minhas práticas pedagógicas mudaram para melhor.

3.2. Mestrado Profissional em Educação

Fiquei sete anos sem estudar. Estava sentindo muita falta de voltar para a universidade. Durante esses anos distante do mundo acadêmico, pensei diversas vezes na minha trajetória profissional e resolvi dar continuidade aos estudos, pois aprofundar os conhecimentos que nos interessa e dos quais gostamos é fundamental para o crescimento pessoal e profissional.

Estou rompendo muitas barreiras internas, aprendendo muito. Desde o início das aulas no Mestrado, tem sido difícil, pois permaneci anos sem manter contato diário com a linguagem e a escrita acadêmica. Assim, cada atividade de leitura, síntese, artigo, dentre outros, torna-se um desafio a ser vencido. Tem dado certo!

Comecei esse curso em março de 2017 e o prazo para finalizar era abril de 2019. Como sempre na minha vida escolar, eu tive problemas de concentração e para me dedicar aos estudos. No Mestrado não foi diferente, tive que pedir prorrogação por seis meses e adivinha? Estou com a “corda no pescoço!”

Mas, graças ao universo, encontrei uma pessoa maravilhosa que está me dando muito apoio e força nesse final. Helô é o nome dela. Então, vamos rumo à defesa!

4. MINHA CARREIRA COMO PROFESSORA

Minha escolha pela docência não foi diferente de outras pessoas, sem muita opção e por gostar de crianças acabei cursando o Magistério. O grande pedagogo Paulo Freire (1995), em seu livro *Professora sim tia não*, apresenta a Terceira Carta com o título “Vim fazer o magistério porque não tive outra possibilidade”. Ao realizar a leitura dessa Carta, pude observar que muitas professoras de Educação Infantil iniciam sua carreira com o mesmo pensamento e esse é um dos fatores que pelo qual nossa profissão não é valorizada, ou seja, nós mesmas não nos damos nosso devido valor.

Em 2000, quando estava cursando o Magistério no Ensino Médio, foi a primeira vez que eu entrei em uma sala de aula de Educação Infantil. Lembro que estava ansiosa e com muito medo de iniciar meu estágio, adorava quando a professora me pedia para ajudá-la com as crianças ou até mesmo com recortes. Como toda boa estagiária, cada dia estava em uma sala, em um nível diferente, o que era muito enriquecedor.

No ano seguinte, meu estágio foi no Ensino Fundamental, eram salas de primeiro ao quarto ano, conforme se dominavam os primeiros anos dessa fase, naquele momento. Eu adorava brincar com a garotada, eles também gostavam de ficar ao meu lado, mas eu ainda preferia os pequeninhos da Educação Infantil.

Em 2002, entrei na Universidade para cursar História/Geografia (naquele momento o 1º ano era comum aos dois cursos). Nessa época a Prefeitura e a Universidade da cidade onde eu morava tinham uma parceria de estágio, em que, quem havia feito magistério, poderia trabalhar como professora eventual. Logo no começo daquele ano, levei meu currículo até o Departamento de Educação na pretensão de conseguir lecionar. Em setembro do mesmo ano, ligaram para minha casa oferecendo-me uma turma, disseram que eu teria que ir no dia seguinte ao Departamento para fazer uma entrevista. Na data definida, estava eu lá, pronta para entrevista. Fui entrevistada por uma supervisora que disse que eu tinha o perfil ideal para o cargo. Assinei alguns papéis e, no outro dia, eu já estava trabalhando.

Dia primeiro de outubro de 2002, foi meu primeiro dia de trabalho. Essa será umas das poucas datas de que nunca me esquecerei. Fui muito bem recebida na escola. Minha primeira Diretora, Letícia, é alguém de quem sinto saudades até hoje, pois era uma pessoa muito boa, sabia lidar muito bem com os docentes e toda comunidade escolar, todos gostavam dela. Ela fazia o grupo de professoras ser uma família, passávamos o dia todo na creche e não havia nenhuma desavença, já que ela valorizava o trabalho de todas. Era muito bom trabalhar com ela.

Na minha primeira semana de aula, fiquei sem voz, tive que tirar uma licença de três dias, minha voz não saía de jeito nenhum, pois minha turminha era muito animada. Fiquei com essa minha primeira turma por três anos, eram alunos de três e quatro anos de idade (os que ficavam na creche), mas também lecionava no então denominado *jardim*, com crianças de cinco e seis anos (pré-escola). Ficava com o grupo em tempo integral, conhecia os pequenos pelo cheiro. Sempre gostei muito de ficar com a mesma turminha o dia todo, ficava comovida por eles terem que passar o dia inteiro na escola, por isso, à tarde, deixava-os mais livres, fazia piquenique e outras atividades recreativas. Lembro-me que em um desses anos até que comprei até uma piscina para minha turminha se refrescar.

Nessa época, eu dividia meu tempo entre as atividades na creche e os estudos, pois eu estava cursando Geografia e fazendo estágio nos anos finais Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Gostava de fazer estágio, pois conhecia realidades diferentes da minha e também entrava em contato com crianças de diferentes idades. Mas, mesmo vivenciando novas experiências com outros níveis, ainda sim preferia a Educação Infantil.

Em 2006, passei fui aprovada no concurso público, para o cargo de professora de Educação Infantil. Essa aprovação me permitiu mudar de escola, pois queria um lugar mais perto de casa. Que arrependimento! Algumas professoras eram legais, mas era uma disputa de ego terrível, todas queriam aparecer a qualquer custo, eu era a mais tranquila nesse quesito, queria apenas o reconhecimento pelo meu trabalho, algo que a gestão dessa nova escola NUNCA fez. Foram sete anos nessa escola, anos de perseguição moral e principalmente psicológica. Eu vivia doente e tive muitas faltas nessa época, pois sofria para ir trabalhar, queria fugir do mundo. Nessa época, eu só queria dormir. Depois que eu saí dessa escola, nunca mais fui parar em um pronto-socorro.

Então, no ano de 2104, mudei para uma escola com um grupo muito fechado de professoras, elas não gostavam de gente nova no espaço delas e novamente não fui bem recebida. Fiquei lá por um ano, não aguentei e mudei novamente de unidade escolar. Depois da primeira transferência, perdi o medo, prometi para mim mesma que não permaneceria nunca mais em um lugar que me deixasse doente. Dessa vez, antes de adoecer, pedi minha remoção.

Em 2015, fui para outra escola e a mudança foi boa, pois era uma unidade recém-inaugurada, sendo aquele o seu primeiro ano de funcionamento. Todas professoras eram novas nessa unidade e foi uma experiência bacana.

HUBERMAN (2013) afirma que o ciclo de vida profissional dos professores tem uma sequência, que seria a fase da exploração, período no qual o professor experimenta e conhece as funções da profissão. Caso essa fase seja realizada assertivamente:

[...] passa-se a uma fase de “estabilização”, que supostamente, ou de compromisso, na qual as pessoas centram sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e , em vários caos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas. (HUBERMAN, 2013. p.27)

Dia 31 de julho de 2017, que será outra data da qual não irei me esquecer, foi o início de uma nova etapa da minha vida: iniciei uma nova função de professora coordenadora pedagógica. Foi uma fase nova de muitos desafios e aprendizados.

Em fevereiro de 2018, mudei de escola, ainda na função de coordenadora pedagógica. Após a transferência da minha diretora, a Secretaria de Educação do município me ofereceu uma função de diretora. Estar como diretora, no início, foi muito difícil. Trabalhar com

adultos – professores e funcionários – é sofrido, é difícil, estressante e muitas vezes doloroso. Tive muitas decepções com os colegas de trabalho, devido à falta de companheirismo, dos boicotes, da inveja da professora coordenadora que queria a vaga que fora oferecida para mim, e da equipe escolar influenciada por essa coordenadora. Por outro lado, os pais e os alunos são pessoas fáceis de lidar, eles precisam da escola e o relacionamento com eles foi tranquilo.

São quinze anos trabalhando com crianças, lindos, sem maldade, sem segundas intenções, com amor no coração. Enfim, trabalhar com criança é maravilhoso. Por isso lidar diretamente com adultos foi tão difícil para mim. Quando as pessoas crescem, elas perdem a essência e a doçura da infância e se deixam contaminar pela maldade e por outros sentimentos os quais a criança não conhece.

5. TENHO MUITO QUE APRENDER

Gosto muito de Paulo Freire e, como ele diz em seu livro *Pedagogia da autonomia*, “não há docência sem discência”.

Em 2011, eu completei nove anos em sala de aula, para ser mais precisa, na Educação Infantil. As ideias com as quais entrei ao fazer Magistério já mudaram faz tempo, o que não mudou foi o meu amor pelos pequenos e a vontade de ser a professora que eu nunca tive e sempre quis ter.

No começo de minha docência, tinha vergonha ao contar uma história, de cantar uma música, de dar um exemplo, de imitar um animal ou outra coisa qualquer. Hoje, não tenho vergonha de nada, o que eu quero é ensinar e aprender cada dia mais com meus pequenos. Porém, minhas ideias não mudaram repentinamente, desde quando me conheço por gente, estudo, e, depois de me tornar professora, vejo que cada vez preciso me aperfeiçoar. A cada ano percebo mudanças nas minhas turmas, a velocidade com que chegam as informações cada vez exige mais do professor em sala de aula.

Concomitante a esse crescimento profissional é também o meu amadurecimento pessoal. A cada ano fico mais atenta às minhas necessidades e características, pois há pouco tempo descobri que sofro de problemas de ansiedade, os quais sempre me atrapalharam nos estudos e que até hoje luto contra eles.

Quero e tenho a necessidade de me sentir e ser útil, mesmo que, na maioria dos dias no meu local de trabalho, eu não tenha o devido reconhecimento. O que me deixa mais grata são

os sorrisos, os beijos, os abraços e as palavras sinceras e carinhosas que ganho das minhas crianças na escola.

Nos cursos dos quais participo, percebo que a Educação Infantil já prosperou, mas ainda há muito o que melhorar. Vejo também que as próprias professoras têm de se valorizar e isso tento fazer a cada dia, pois como líder estou rompendo paradigmas. Não é fácil ser líder. Trabalhar com adultos frustrados é muito difícil e cansativo. Mas, não vou desistir. Na minha vida nada veio fácil.

No curso de Geografia aprendi muitas coisas que levo para vida e uma delas é que “O ser humano, é um ser inacabado.” Partindo desse princípio, busco cada vez mais me aperfeiçoar, para que a cada ano eu faça o meu trabalho da melhor forma possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No meu curso de graduação em Pedagogia foi muito superficial. Mesmo tendo a prática, ainda me faltava um pouco de teoria. Quando soube da oportunidade de fazer o curso em nível de *Strictu Sensu*, na área de Educação, mais que depressa mostrei interesse. Para minha sorte, fui escolhida para cursá-lo.

Com esse curso, aprendi muito e, boa parte do aprendi, já pude e ainda continuo aplicando em sala de aula. Com ele conheci autores e autoras renomadas os quais me ajudam na realização de projetos e na compreensão de minha identidade profissional. Pude ficar pensando várias vezes sobre como eu gosto de ser professora.

Também aprendi a respeitar ainda mais meus alunos e exigir menos de mim. Aprendi a observar e perceber as necessidades dos que estão ao meu redor na escola. Aprendi que, nós professores, temos realmente que rever nossa práxis diária e nunca podemos parar de estudar ou de acreditar na educação.

É claro que meu processo como professora não está acabado, mas creio eu que estou no caminho certo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. **Conversa com quem gosta de ensinar**. São Paulo; Cortez; Autores Associados. 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 22^aed. São Paulo: Olho d'Água. 2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professor**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 2013.cap.1, p.11-30.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 2^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.