



Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | II Simpósio Educação, Formação e Trabalho

PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE BH-MG¹.

Sandra de Fátima Pereira Tosta²

Rúbia Germano Santos Lopes³

Resumo

Na área acadêmica pesquisas relatam a realidade de desmotivação dos professores. Os cenários observados na esfera escolar parecem desfavoráveis aos olhos de profissionais de áreas distintas relativamente ao desempenho profissional e qualidade. Esta pesquisa se ocupa de outro ângulo: o das professoras que permanecem docentes na Educação Infantil, atuantes na rede municipal de Belo Horizonte- MG, tendo como referência os elementos que implicam em uma autoimagem positiva sobre a própria atuação profissional. O objetivo, portanto, é compreender como essas profissionais permanecem na área de maneira propositiva com vistas à gestão social do conhecimento e desenvolvimento local da comunidade. Para tal, identificaram-se os pressupostos básicos sobre a história da educação infantil, formação de professores, feminização do magistério e o debate que envolve a docência e a construção de identidades. A metodologia escolhida é a história oral de vida, de natureza qualitativa e baseada na coleta de depoimentos orais. Entende-se que a autoimagem da professora da educação infantil reflete diretamente em sua atuação profissional e, conseqüentemente, no desenvolvimento de sua comunidade escolar. Com o resultado da investigação será produzido um “Caderno de Histórias de Vida: identidades de mulheres professoras na educação infantil em Belo Horizonte- MG”, que poderá ser utilizado em processos de formação continuada docente.

Palavras-chave: Docência, Feminização, Infância.

1 Introdução

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa que busca compreender como a professora da infância constrói sua identidade pessoal e profissional, resultando em uma autoimagem positiva de si e de sua atuação docente frente às adversidades do contexto educacional brasileiro, aqui

¹ Este título do artigo altera o anterior: A AUTOVALORIZAÇÃO DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos pessoais e profissionalidade.

² Professora Doutora do Curso de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Graduada em Comunicação Social pela PUC Minas, Mestre em Educação pela UFMG e Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. E-mail: sandra.tosta@prof.una.br

³ Mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA. Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Metodologia do Ensino Fundamental, Médio e Superior. E-mail: rubiagermano@yahoo.com.br

expressas por Arroyo (2014) da seguinte forma:

Nunca sentimos tanto que as imagens do magistério e da pedagogia são inseparáveis da realidade da infância, adolescência e juventude que convivemos. Tem sentido que estejamos atormentados por dúvidas sobre nosso ofício. Ele nasceu tão colado ao imaginário social sobre a infância. Sobretudo das formas possíveis de vivê-la. O momento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos o passo da realidade que eles vivenciam. Os alunos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta. Será difícil encontrar-nos a nós mesmos nas metáforas da pedagogia e da docência quando os alunos nelas não se encontram mais. (Arroyo, 2014, p. 11)

Em concordância as dificuldades e desafios apontados pelo citado estudioso pretende-se, na interpretação dos discursos dos relatos orais de vida de 3 (três) professoras da educação infantil da rede municipal da cidade de Belo Horizonte- MG, compreender a relação que estabelecem com a edificação da sua identidade e que sentidos permeiam pontes para sua permanência nesta modalidade de ensino. Que razões objetivas e subjetivas levam às escolhas feitas por estas mulheres que podem permitir a compreensão dos modos como se constituem professoras. Em outros termos, ser professora ou professor não é simplesmente ter cursado uma licenciatura, saber dar aulas ou ter didática, mesmo porque este saber é, ao mesmo tempo, um saber ser que se reconfigura nas dinâmicas que o docente estabelece ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, cognitiva e afetiva, material e simbólica. Sendo, portanto, um saber e saber ser e fazer articulados e em permanente construção. Construções de um sujeito formado na cultura que também é formada por ela. É neste chão, que não pode ser equiparado ao da fábrica e nem comprimido ao ciberespaço, que o professor se constitui de forma dinâmica e dialética (TOSTA, 2013).

Deste modo a identidade e o trabalho docente são entendidos como resultado de uma construção cotidiana, que não se limita a formação inicial; aos saberes científicos apenas, mas também àqueles da experiência e que resultam de inserções e escolhas que vão sendo feitas ao longo do tempo. Por exemplo, ao fato de que os processos de trabalho em si são profundamente formativos, assim como os movimentos sociais e sindicais, os artísticos e religiosos. Dito de outro modo, falar em saberes e práticas docentes implica referendar as várias experiências que compõem escolhas e aprendizagens que vão conformando o trabalho do professor, suas crenças,

utopias e persistências. Obviamente não se desconhece o baixo prestígio da profissão docente, atestado desde finais do século passado por pesquisas quantitativas e qualitativas que apontam o enfraquecimento e inconsistência dos cursos de formação; a falta de clareza sobre o papel da escola; o alto índice de doenças físicas e psicológicas; a síndrome de Burnout, o alto índice de absenteísmo, a falta de atratividade da profissão professor para as gerações mais jovens e, em certa medida, como consequência, a redução do nível de exigência na seleção dos professores, desde como candidatos ao ingresso nos cursos superiores de formação à inserção no mercado de trabalho. Agravando este quadro, não se pode deixar de notar a situação de violência em meio escolar, nos diversos modos como se apresenta, permeando e corroendo o clima escolar e minando a autoridade do professor. (TOSTA et al., 2013)

Mas, mesmo nesses contextos pouco favoráveis ao trabalho docente, foi possível observar professores e professoras que estabeleciam uma atuação que os colocava - e aos alunos - em uma posição que contribuía para o clima escolar e as aprendizagens. Frente a esta constatação indaga-se: Por que professoras, em idênticas condições de trabalho junto a outros tantos colegas, conseguem permanecer e estabelecer relações de positividade na escola? Entre algumas reflexões, uma particularmente interessa a esta proposta de dissertação, qual seja, o que torna uma professora, professora na medida em que não se pode afirmar que a condição docente torna todas iguais? Em outros termos, não se é professora, torna-se professora num processo vivencial e institucional, objetivo e subjetivo, de avanços e recuos que informam sobre os modos como esta identidade é construída e reconstruída em meios a tensões e alianças etc. Frente a isto, a questão central desta pesquisa se coloca: o que estas professoras da educação infantil trazem consigo que lhes confere a permanência e “a boa permanência” na escola, pode-se dizer, cujos sentidos contribuem para demarcar essa identidade?

O recorte escolhido para a pesquisa recai sobre mulheres professoras e isto não ocorre por acaso. São elas a ocupar historicamente em maior número a docência na educação no Brasil configurando o fenômeno chamado de “feminização” do magistério, especialmente nos segmentos iniciais da educação básica.

O objetivo geral da pesquisa consiste em realizar a História oral de vida de 03 (três) professoras trabalhando há pelo menos 15 anos na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte- MG, a fim de entender seu processo de construção identitária e permanência na

profissão, atentando para os sentidos por elas atribuídos à docência e seus reflexos na condição pessoal e profissional, tendo em vista a construção de uma proposta de intervenção educacional com o distintivo da inovação social e de sustentação do desenvolvimento local.

A presente pesquisa utilizará como metodologia a História Oral, definida por Freitas (2006, p. 18) como “método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana”. Na perspectiva da História Oral, deseja-se elucidar as memórias das mulheres-professoras. Catani (1997), em seu artigo intitulado “A Memória como questão no campo da produção educacional”, faz uma diferenciação entre memória e história, apoiando-se no historiador Pierre Nora, para quem as palavras não são sinônimas, sendo a memória viva encontra-se em evolução permanente e aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. A regeneração é parte da história, tentando recuperar o que não é mais. Para essa pesquisa, importa compreender se as memórias das docentes mantêm a conexão com o vivido e que sentidos sustentam esta relação.

Após a fase das entrevistas, os relatos serão transcritos e se iniciará a análise dos dados. Para tanto, o método escolhido foi a Análise de Conteúdo, descrito por Campos (2004, p. 611) como “[...] conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” por permitir vias possíveis para balizar a reconstrução da temática, aqui em categorias analíticas do modelo misto selecionadas e que poderão ser modificadas em função das interpretações indispensáveis.

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em atividade docente, com formação superior em Pedagogia, tendo concluído a graduação há 10 anos no mínimo. Outro dado básico para a escolha dos sujeitos é que precisam ser integrantes há pelo menos 15 anos do quadro de funcionários da Prefeitura de Belo Horizonte- MG.

2 Desenvolvimento

2.1 Caminhos da Educação Infantil no Brasil

A constituição do atendimento à infância desde o início esteve ligada às necessidades assistencialistas e apoio aos pobres. Nesse sentido estrito, mantiveram-se – e ainda se mantêm – raízes profundas com a organização da Educação Infantil no Brasil, tanto no período Imperial quanto na República. As políticas educacionais e seus profissionais têm se esforçado no sentido

de estender o entendimento social para o educacional na primeira parte da Educação Básica. Pode-se dizer que foi a partir da LDBEN nº 9394/96 que a legislação garantiu o espaço político imprescindível à constituição do atendimento à infância, mas ainda longe do ideal.

Entre os anos de 1879 a 1888, o jornal *Mãe de Família* estava em publicação. Esse veículo de comunicação tem grande importância histórica pois foi a primeira vez em que se tem referência de creche no Brasil. A creche brasileira foi criada inicialmente para atendimento às crianças pobres e negras, nascidas a partir da Lei do Ventre Livre. Nesse contexto, igualmente se liga ao seu caráter assistencialista.

As crianças da chamada infância desvalida foram as primeiras a ser atendidas por ações e programas sociais. Até o período de 1874, apenas as crianças abandonadas, sendo filhas da união de escravos, escravas com seus senhores ou de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram atendidas em instituição destinada ao abrigo e acolhimento chamados de Casa de Expostos ou Roda. Depois, eram encaminhadas a amas e, na sequência, aos internatos. O nome “roda” deriva de uma caixa giratória – cilindros de madeira onde se colocavam as crianças enjeitadas. Os responsáveis ficavam, então, no anonimato. Esse era o atendimento à infância desvalida.

No século XIX a preocupação estará centrada na proteção à infância. São criadas associações e instituições para cuidar da criança na saúde, sobrevivência e instrução.

A partir dos anos 20 tem-se um aumento do número de creches no Brasil que foram organizadas a partir da “assistência científica”.

Na década de 30, as políticas públicas versavam sobre os interesses diversos da burguesia, dos trabalhadores e do Estado. Andrade (2010) caracteriza, apoiada em Geis (1994), as décadas de 30 e 40 como “fase assistencialista” no atendimento à infância no Brasil.

Na década de 1940, as ações governamentais no atendimento às crianças são centradas no higienismo, filantropia e puericultura. Oliveira (2005, p. 100) esclarece que “as creches eram planejadas como instituição de saúde com rotinas de triagem, lactário, pessoal da enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico.”

A concepção paternalista na infância, mesmo com o fim do Estado Novo, mantém-se para disseminar a utopia do desenvolvimento e assistência social presentes na década de 1950. A classe trabalhadora, assolada pela situação social e econômica do país durante a década de 60,

inicia reivindicações por melhores condições de vida. A creche não era mais uma questão filantrópica ou empresarial, mas sim uma necessidade da população, em especial das mães-trabalhadoras. Na década de 1970, ganha espaço a concepção de atendimento à infância como lugar para preparar aos demais níveis educacionais.

Quanto aos desafios da educação infantil no Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, Andrade (2010) apoia os registros em Rosemberg (2002a; 2002b) sobre a existência de três grandes períodos da educação infantil no Brasil. No primeiro período - fim dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 - entra em pauta o movimento social “luta pelas creches”, Unicef e Unesco difundem a ideia de uma educação infantil compensatória, Criação da Coordenação de Educação Infantil (Coedi), expansão dos modelos “não formais” de educação infantil. No segundo – década de 80 - período no qual vinculou-se às mobilizações pelo direito das crianças e dos adolescentes e ampliação das vagas em creches. O terceiro período tem a aprovação da LDB e incorporação das creches e pré-escolas como instituições de educação infantil à Educação Básica.

A partir da LDBEN nº 9394/96 outros documentos importantes para a história da Educação Infantil foram publicados. No ano de 1998, o Ministério da Educação e do Desporto lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

No ano de 1999, por meio da Resolução (CEB nº 1/99), o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais objetivam orientar as instituições de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), que foi elaborado na CONAE 2010, estabelece “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.” (BRASIL, 2010, p. 9).

O último documento normatizador para a Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Constituição de 1988, na LDBEN nº 9394/96 e no Plano Nacional de Educação de 2014. O documento, de caráter normativo, foi homologado em 20 de dezembro de 2017 e define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL,

2017, p. 7). Para a Educação Infantil, estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e uma nova organização das faixas etárias e apresenta os campos de experiências como o arranjo curricular nas vivências escolares das crianças. A partir da BNCC os Estados e municípios estão organizando seus Currículos em regime de colaboração ou individualmente.

2.2 Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

O histórico de constituição da Educação Infantil em Belo Horizonte, cidade onde será realizada a pesquisa, não difere das construções nacionais. Em função da necessidade assistencial e emergencial de espaços para as crianças de pais trabalhadores, começou, no final da década de 70 e início da década de 80, a criação de creches comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais no município de Belo Horizonte. Esse é o prelúdio do atendimento às crianças na capital mineira.

Em 1957, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte inaugurou seu primeiro Jardim de Infância: Jardim Municipal Renascença. Até o ano de 2004, mais doze escolas de Educação Infantil foram criadas em BH, além de outras que funcionavam, concomitantemente, nos espaços do Ensino Fundamental.

Ao longo dos anos, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) realizou diversas ações como a municipalização das creches, tornando-as escolas de educação infantil, a criação de Unidades de Educação Infantil (UEIs), a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) via projeto do Núcleo de Execução de Projetos Especiais – Educação Infantil e da Superintendência de Desenvolvimento da Capital (NEPEI/SUDECAP) e o estabelecimento da parceria público privada para a construção de mais unidades.

Para a concretização das políticas públicas, a Lei Nº 8679 de 11 de novembro de 2003 criou as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil. A mesma Lei vincula a unidade municipal de educação infantil a uma escola municipal, o que significou que a UMEI era responsabilidade da direção da escola municipal a que estava submetida, intitulada de escola núcleo.

O ano de 2018 traz um histórico importante para a autonomia das unidades municipais que atendem a educação infantil. A Lei nº 11.132 de 18 de setembro de 2018 consagrou a autonomia administrativa das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

2.3 A feminização do magistério

As profissionais mulheres são maioria na área educacional, sobretudo na Educação Infantil. Os dados do INEP sobre a Sinopse Estatística de 2018 trazem as referências do número de docentes, em um total de 629.176 profissionais, 604.950 são do sexo feminino e 24.226 do sexo masculino. Quase 97% da equipe de professores da Educação Infantil brasileira é composta por mulheres. Esses dados não se diferenciam da história da feminização do magistério iniciada no período do Brasil Imperial, uma das únicas profissões possíveis às mulheres à época. De acordo com Almeida (1998, p. 23-24) no livro “Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível”,

Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão, rapidamente se feminizasse. É esse o percurso profissional feminino no campo da educação, não totalmente isento de lutas e reivindicações como sempre se quis fazer acreditar. (ALMEIDA, 1998, p. 23-24)

O magistério possibilitou às mulheres da classe média a inserção no mercado de trabalho, associando trabalho doméstico e maternidade. Desde que esse espaço público – ser-professora – pudesse também servir aos princípios da época do ser boa esposa, doméstica e mãe. A profissão era, então, considerada uma continuação dos trabalhos desempenhados na esfera do lar. A instrumentalização da mulher não poderia servir a outro bem maior do que a de continuar a servir seu marido, sua casa e seus descendentes.

No modelo “dona de casa e professora” as profissionais se inscrevem, revisitando a história das instituições da Educação Infantil que nasceu justamente com a função de assistir às crianças. A imagem da mulher-professora fora atrelada à maternidade e maternagem. Os conceitos de maternidade e maternagem são utilizados quase como sinônimos, porém com bases diferentes. Maternidade aqui é tratada como o processo biológico de gerar e parir uma criança, enquanto que maternagem surge como o aprendizado de que as ações de cuidar, proteger e ensinar estão compostas para o entendimento do termo. Pereira (2014), no artigo “O que quer uma professora?”, problematiza o gênero, a maternagem e a feminização histórica e cultural do magistério e o simulacro masculino da profissão. A relação mulher-mãe-pedagogia expressa por Pereira (2014) transcreve a consciência coletiva social da função da mulher-professora, a

compreensão é de que as mulheres exercem nos ambientes educacionais a condição de cuidadoras das crianças tal qual mães em seus lares, impregnadas na função da maternagem efetivada no cuidar-educar e educar-cuidar. A inserção no ambiente escolarizado estabelece ao ofício de ensinar as práticas pedagógicas que poderão garantir o desenvolvimento das competências escolares dos educandos, em especial no caso da Educação Infantil.

Na conjunção mulher-mãe-pedagogia, presente nas compreensões da professora como boa profissional, a desvalorização da categoria estabelece-se, configurando apenas parte estrita do entendimento de sua desvalorização. A percepção de uma não-identificação, configura-se também como aspecto de desvalorização social e financeira do ofício de professor.

2.4 Aspectos históricos da formação docente para a infância

As análises do presente texto tomam a história da formação de docentes para a infância a partir da LDB nº 9394/96 por ser considerada marco legislativo e reconhecer, na Seção II Art. 29, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Após oito anos da publicação da Constituição Brasileira, promulgada em 05 de outubro de 1988, a qual estabelece na Seção I Art. 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a LDB nº 9394/96 é homologada, estabelecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Sob o ponto de vista da formação de professores para o segmento dispõem os Artigos 62 e 67:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Até a data de homologação da LDB nº 9394/96, não existia nenhuma orientação nacional sob a formação de professores para a infância, apesar de mencionar para a educação básica a formação superior em licenciatura plena. A educação infantil admitia formação em nível médio na modalidade normal. O Art. 87 parágrafo 4º, o qual trazia o registro de que após o fim da década (1997 – 2007) só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, foi revogado pela lei nº 12.796 de 2013, depreendendo-se que a falta de estrutura educacional brasileira não conseguiria contemplar a instituição da Década da Educação. Sobre a questão da formação em serviço, apesar de considerada profícua para qualquer profissional e estar estabelecida na lei, o que acontece na realidade é meramente parte do possível conquistado. Entre planejamentos, atividades diárias pedagógicas, reuniões e

outras funções presentes no universo escolar, a profissionalização continuada acontece à mercê de recursos públicos – quando existem – e por iniciativa dos próprios profissionais ou via parcerias com instituições públicas ou privadas.

Em 1999, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais reforçam a importância da formação de professores para essa etapa, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Resolução CEB nº 2 de 19 de abril de 1999 estabelece o Curso Normal em Nível Médio. Mais uma vez a legislação reitera a menor valia dos profissionais para a infância quando interpreta que uma formação a nível médio na modalidade normal é suficiente para o atendimento com qualidade à infância.

A Resolução CP nº 01 de 30/09/1999 designou em seu Art. 6 parágrafo 3º:

A conclusão de curso normal superior dará direito a diploma de licenciado com habilitação para atuar na educação infantil ou para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 1999)

Medida que desfigurou a função do Curso de Pedagogia, que até então era o curso superior que formava os professores para atuação na Educação Básica e, portanto, na Educação Infantil. A Resolução citada é reforçada pelo Decreto nº 3276 de 06 de dezembro de 1999, o qual determina que a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental seria exclusivamente em cursos normais superiores. No ano seguinte, o Decreto nº 3354 de 07 de agosto de 2000 acrescenta o termo “preferencialmente” à redação, o que obviamente colocou o Curso de Pedagogia no cenário de formação novamente. Mesmo assim, a Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002 ainda atestou que o curso Normal Superior é o responsável pela formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2001) corrobora para um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com metas de formação normal e superior.

A política de formação continuada, no ano de 2004, instaura a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

No cenário de tentar atender com propósito à primeira infância, o MEC também cria ao Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

(PROINFANTIL). À distância, em nível médio, na modalidade normal, visa habilitar os educadores atuantes em creches e pré-escolas de diferentes redes.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia entram em vigor no ano de 2006. Neste mesmo ano, o Curso Normal Superior deixa de configurar-se como possibilidade na formação de professores para as etapas iniciais da educação básica.

O ano de 2009 é marcado por ações visando à formação inicial e continuada dos professores. É instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Professora da Educação Básica – PARFOR.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apresentam as ações para a formação inicial e continuada do professor. Apesar de todas as garantias presentes na Diretriz citada, nenhuma ação específica é destinada aos profissionais da infância.

A Lei nº 12796/2013, apesar de alterar a LDB nº 9394/96, continua a apontar a formação de nível médio, na modalidade normal, como a formação mínima para o exercício do magistério.

Mesmo em políticas educacionais mais recentes como o PNE (2014-2024), é apontada nas Metas 15 e 16 a formação de profissionais da educação como necessidade.

No ano de 2017, a homologação da BNCC induz Estados e municípios a iniciarem a construção dos Currículos Referências podendo ser a composição em regime de colaboração ou individuais. Como uma das políticas empreendedoras da BNCC, em dezembro de 2018 apresenta-se a versão preliminar da Proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.

Entre vicissitudes e perspectivas, a formação de professores para a infância não é vista com seriedade. Em todos os documentos admite-se a formação em nível médio, na modalidade normal, desejando, preferencialmente, a formação superior. É evidente que a falta de políticas sérias é parte da desvalorização social dessa etapa e, conseqüentemente, de seus profissionais, contribuindo para desprofissionalização dos docentes na Educação Infantil.

2.5 Docência e Identidade

Se é uma profissão desvalorizada, por que investigar a permanência na docência e a constituição identitária da professora da Educação Infantil?

Políticas públicas inconsistentes e a atuação sem-par de instituições escolares não estão levando a trajetos que possam colaborar na construção da identidade do professor. Os caminhos que

escolas e professores irão percorrer para atribuir motivação e construir autoimagem e autoestima propositivas, certamente, colaborará na permanência do professor e consoante melhora em sua atuação, interação e competências com os educandos e comunidade.

Tosta (2011, p. 425) ao discutir culturas e identidades apresenta “é preciso esclarecer que ‘identidade’ mais do que um conceito constitui uma teoria com uma longa e polêmica história de discussão”, complementa

Nesse sentido, cabe afirmar que, na discussão sobre identidades, interessa tanto a compreensão dos elementos (sempre cambiantes) que possibilitam a sua formação e visibilidade, como saber a quem interessa a constituição da diferença. Fato é que nesse debate aberto e polissêmico sobre identidades no mundo contemporâneo, seja em que campo for, é consensual que, assim como a cultura, uma concepção essencialista não resistiria a um exame crítico, na medida em que a identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida no estudo minucioso de suas relações com grupos próximos ou distantes.

Em outros termos, a identidade, seja individual ou coletiva, pressupõe sempre a dimensão da alteridade como uma categoria social e relacional. Ela se constrói a partir de experiências comuns com as quais os indivíduos se defrontam e confrontam entre si. É um movimento constitutivo de dupla dimensão: perceber-se semelhante aos outros - reconhecer e ser reconhecido - e, ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou coletividade. [...] (TOSTA, 2011, p. 427)

A possibilidade de compreender a constituição identitária da professora da educação infantil reside na observação das suas atividades laborais, interação, dependência e contraste que podem a transformar externa e internamente. Talvez, seja na contraposição com a realidade local de outros indivíduos que sua permanência pode se dar.

Arroyo (2013) no livro “Ofício de mestre: imagens e auto-imagens” no Capítulo 4 “A humana docência”, expõe considerações vívidas sobre as imagens dos docentes

A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por despertar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício. O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. Daí que a escola é um processo programado do encontro de gerações. De um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte; de outro lado, as jovens gerações que

querem aprender a ser, a imitar os semelhantes. Receber seus aprendizados e as ferramentas da cultura. (ARROYO, 2013, p. 54)

Arroyo, no livro já citado, apresenta que o ofício de mestre parece que só será resgatado na medida que os professores e a sociedade compreenderem que a docência se faz na construção dos aspectos que tornam o outro humano, o que só é possível na interação. No presente aspecto da humana docência pode-se aferir que a identidade docente viabilizará sua compreensão olhando-se de dentro para fora, sendo essencial estabelecer uma conexão com sua função e atribuições.

A personificação das atribuições da escola é materializada pelos professores. Cabe aqui lembrar que não só a professora da educação infantil, mas também os profissionais dos demais segmentos da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), podem se perder na construção de sua identidade profissional quando não conseguem destinar-se ao que Amaral (2002) chamou de “perda da especificidade do seu trabalho”. A restrição do trabalho docente às competências técnicas volta-se às construções de profissionais que não irão se preocupar com um “bom ensino”. A identidade, principalmente da professora de educação infantil, implicará elaboração dos seus saberes na prática-teoria ou teoria-prática. O que se propõe com essa argumentação é que o professor seja reposto na centralidade das práticas educativas, avistando a constituição do seu autovalor, mais uma vez recorre-se à Arroyo (2013) sobre a humana docência, sem interação do que é humano, a reconstrução identitária não será viável.

A questão da centralidade das práticas educativas perpassa as vertentes político-ideológicas pedagógicas cuja questão da centralidade do aluno é latente no processo de ensino-aprendizagem. Essa problematização envolveria o deslocamento das funções típicas e próprias da atividade docente para fora das práticas educativas, sendo minadas por uma estrutura regimentar e a mudança não-participativa das expectativas de ação desses profissionais. Nesse sentido, não sealaria em apenas uma centralidade, mas na centralidade das funções, em múltiplas centralidades, ou na centralidade da relação entre aluno e professor (de modo que ambos assumissem seus respectivos protagonismos). O aluno apareceria ao lado do professor, ambos com posições centrais no processo de ensino-aprendizagem, em que a construção do conhecimento se dá na interação, cada qual com seus papéis e funções estabelecidos. Superar essa subversão da identidade docente não pode significar um retorno a modelos tradicionais em que o aluno perdia o seu próprio protagonismo e eram silenciados para que o professor

assumisse a centralidade das práticas. A centralidade estaria, portanto, na relação aluno-professor.

Retoma-se mais uma vez à professora Ana Lúcia Amaral, sobre – A adjetivação do professor: uma identidade perdida?

No Brasil, os teóricos convidam a reflexões revestidas de cunho político: o professor é instado a refletir/pesquisar sobre a sua prática, indagando-se sobre se ela está a serviço da construção de cidadãos críticos...

Como se vê, a adjetivação está posta em nossa conceituação de professor: professor intelectual, professor reflexivo, professor pesquisador. Mas – e aí reside a essência deste trabalho – parece-me que perdemos, ao longo do tempo, a representação e exata do que é ser professor, simplesmente professor. [...] (AMARAL, 2002, p. 139)

A adjetivação da atividade docente associa-se às falas de professores, quando não conseguem destinar-se ao que o ofício lhes cobra como profissionais. Será que a partir daí ter-se-á crise na identidade e possível desistência docente? Pode ser que sim.

Voltar a reflexão para a centralidade da relação professor-aluno, é corroborar com essa constituição identitária – identidade no sentido do “ser professor” da sua representação social enquanto profissional da área de educação – algumas professoras conseguem em meio a adjetivação, encontrar sentidos para sua permanência e constituição identitária e por isso conseguem ser consideradas professoras com uma boa atuação.

3 Conclusão

A presente pesquisa pretende tentar compreender a constituição identitária e permanência na docência da professora da Educação Infantil, mesmo diante das convocações por desenvolvimento de novas habilidades, conjunção das funções do cuidar e educar, acolhimento dos desafios da inclusão, condições salariais ainda precárias que podem levá-las à desmotivação profissional e do não reconhecimento do seu próprio valor.

Os estudos sobre a permanência de boas professoras na docência na Educação Infantil, mesmo em condições objetivas de não reconhecimento social, são insuficientes, assim sendo, a pesquisa poderá elucidar que elementos essas professoras trazem em suas jornadas de vida que permite compreender as razões desta persistência na educação, particularmente, na infância. A partir das memórias e histórias narradas por estas três mulheres professoras, será elaborado um “Caderno de Histórias de Vida: identidades de mulheres professoras na educação infantil em Belo Horizonte- MG”, que poderá ser utilizado em processos de formação continuada docente.

Referências

- ALBERTI, V. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- ALMEIDA, J. S. D. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. 1ª. ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- ANDRADE, L. B. P. Educação Infantil: na trilha do direito. In: ANDRADE, L. B. P. Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. 3ª Prova. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Cap. 4, p. 127-168. Disponível em: <<http://books.sicelo.org>>. Acesso em: 01 out 2018.
- ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BELO HORIZONTE. *Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis - transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis e dá outras providências*. Prefeitura de Belo Horizonte. Belo Horizonte. 2018.
- BELO HORIZONTE. *Lei nº 8679, 11 de novembro de 2003, cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nº 7235/96 e 7577/98 e dá outras providências*. Prefeitura de Belo Horizonte. Belo Horizonte. 2003.
- BELO HORIZONTE. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte. 2014 e 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília,DF, 20 dez 2017. 468. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [S.l.]. 1988.
- BRASIL. *Decreto nº 3276 de 06 de dezembro de 1999, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências*. Ministério da Educação. Brasília. 1999a.
- BRASIL. *Decreto nº 3354, de 07 de agosto de 2000 dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto nº 3276, de 06/12/1999*. Ministério da Educação. Brasília. 2000.
- BRASIL. *Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília. 2009a.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. LDB nº 9394/96*, Brasília,DF, 20 dez 1996.
- BRASIL. *Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências*. Brasília,DF. 2013.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Brasília,DF. 2014.
- BRASIL. *Portaria Normativa nº 09, de 20 de junho de 2009, institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação*. Ministério da Educação. Brasília. 2009b.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental., v. 1,2 e 3, 1998.
- BRASIL. *Resolução CEB nº 1/99, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. [S.l.]. 1999b.
- BRASIL. *Resolução CEB nº 2, 19 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino*

- Fundamental em nível médio, na modalidade Normal.* Câmara de Educação Básica. Brasília. 1999c.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, instui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Brasília. 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, insitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília. 2002.
- BRASIL. Resolução CP nº 01, de 30 de setembro de 1999, dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília. 1999d.
- BRASIL. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília. 2010b.
- BREJO, J. A. O lugar da Educação Infantil e da formação de seus professores no contexto das políticas e leis educacionais. In: CASTRO, C. L. F. D.; GONTIJO, C. R. B.; DIAS, D. D. S. *Políticas públicas de educação: a inclusão e a diversidade.* Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 41-91.
- CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdos: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, p. 611-614, set/out 2004.
- CATANI, D. B. A Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 2, p. 119-129, jun/dez 1998.
- FREITAS, M. D. *História oral: possibilidades e procedimentos.* 2ª. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica.* INEP. Brasília,DF. 2017-2018.
- LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. D. F.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil.* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MELO, P. E. D. *Na Urdidura da História, Vozes de Mulheres-Professoras: Compondo identidades de gênero - Santo Antônio do Monte (1950-1990).* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 63-77. 2002.
- MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais.* Comissão Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular. [S.l.]. 2018.
- OLIVEIRA, Z. M. R. D. *Educação Infantil: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2005.
- PEREIRA, M. R. O Que Quer Uma Professora? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 181-199, jan/mar 2014.
- ROCHA, G.; TOSTA, S. P. *Caminhos da Pesquisa: estudos em Linguagem, Antropologia e Educação.* Curitiba: CRV, 2012.
- SILVA, W. L. D. *Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica.* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2006.
- TOSTA, S. D. F. P. A violência na escola particular na rede de Minas Gerais - Brasil: desafios à formação de professores. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 6-74, 2013.
- TOSTA, S. P. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. *Revista Internacional de Investigación en Educación Mágis*, Bogotá, p. 413-431, 06 abril 2011.



Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | II Simpósio Educação, Formação e Trabalho

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002.