

**“AMOR À PROFISSÃO, DEDICAÇÃO E O RESTO SE APRENDE”¹:
SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA
AMBIGÜIDADE ENTRE A VOCAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO²**

ALVES, Nancy Nonato de Lima. –UFG – nnlalves@hotmail.com

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Trabalhar com crianças pequenas em creches e pré-escolas é uma atividade historicamente desempenhada por mulheres, mas nem sempre reconhecida como uma profissão que requer formação específica, condições de trabalho e remuneração digna. Aliás, a exigência de formação para o magistério é muito recente na história da educação infantil brasileira. Tal exigência foi introduzida legalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei N. 9.394 de 1996, cujas determinações a respeito da educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica, um direito das crianças e dever do Estado, representam avanços no plano formal, ao mesmo tempo em que configuram novos desafios para o campo de atuação e de formação dos educadores infantis.

Ademais, as reformas educacionais da década de 90 destacaram o desempenho profissional como um dos determinantes da qualidade do processo educativo, acarretando pressões e exigências sobre a atuação docente em todos os níveis. Na educação infantil esse processo se intensifica, devido à precariedade que caracterizou historicamente o atendimento como ação emergencial e caritativa.

As discussões na área da educação infantil evidenciam a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca do caráter pedagógico, das especificidades e objetivos do trabalho, da formação e atuação dos profissionais. Em última instância, é preciso constituir referenciais teórico-práticos para projetos e ações educativas que superem criticamente os modelos familiar, hospitalar, educacional-assistencialista e educacional-escolar, o que implica considerar a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, que se apropria da cultura e produz história.

¹ As frases que intitulam o artigo e os itens no corpo do texto foram extraídas dos dados da pesquisa.

² Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Ivone G. Barbosa, da FE/UFG.

Por outro lado, a definição do perfil de professora de educação infantil e de sua formação encontra-se ainda em processo de constituição, demandando pesquisas referentes, por exemplo, aos conhecimentos, habilidades e recursos teóricos e práticos que são necessários para uma atuação consistentemente fundamentada nas características e necessidades de crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas. Os projetos de formação profissional, contudo, devem considerar não somente as especificidades e desafios cotidianos da organização e realização do trabalho pedagógico, mas também o próprio sujeito que realiza a prática educativa: o professor.

A área de pesquisa sobre a profissão docente, saberes docentes, histórias de professores tem se ampliado desde a década de 80, mas ainda são poucos os estudos voltados para a professora e para o trabalho docente em creches e pré-escolas (Rocha, 1999; Cerisara, 2002). O profissional que atua na educação infantil sequer é conhecido de modo abrangente nas estatísticas oficiais, dentre outras razões, pela marginalidade da própria educação infantil, gerando uma grande lacuna nos próprios censos escolares acerca dos dados da creche, sendo menor em relação à pré-escola.

O que significa ser professora de crianças pequenas? Como se identifica uma pedagoga que trabalha em instituições de educação infantil, em período integral? Que significados atribui ao seu trabalho cotidiano? Neste artigo refletimos sobre tais questões, relacionadas à temática da identidade profissional, apresentando dados e análises de uma pesquisa realizada em 2001, com a participação de 84 pedagogas em 16 Cmeis de Goiânia, a qual teve por objetivo construir conhecimentos específicos sobre professoras de educação infantil, bem como apreender significados da docência e sentidos mediadores da sua identidade profissional.

Retomar essa pesquisa é pertinente, pois não se esgotou o debate acerca da identidade profissional da educadora de crianças pequenas e da docência em educação infantil. Como afirma Ana Beatriz Cerisara (2002), a questão dos profissionais da educação infantil está se tornando mais complexa com a incorporação, determinada na LDB/96, das creches, pré-escolas e centros de educação infantil pelos sistemas educacionais, devendo ser analisada e compreendida mais profundamente. Em Goiânia, por exemplo, persiste uma situação apontada como problemática para a docência em educação infantil que é a atuação conjunta de professora e auxiliar – denominada de agente educativo – com situações

profissionais e salariais distintas e desiguais. Focalizando o trabalho docente na educação infantil a partir das professoras, esperamos contribuir com a reflexão na área.

A realização da pesquisa

Ao eleger a docência em educação infantil como objeto de estudo, sob uma perspectiva de pesquisa materialista histórica, procuramos compreender o trabalho docente nos Cmeis como totalidade em movimento. Consideramos que a construção do conhecimento requer o esforço de abstração e teorização do movimento dialético da realidade, tomando os fatos sociais em sua materialidade objetiva e subjetiva (Frigotto, 2001). É desse modo que o concreto se torna concreto pensado, síntese de múltiplas determinações (Marx, 1999).

A concepção de pesquisa qualitativa, rechaçando o princípio positivista de neutralidade científica, ressalta a implicação do pesquisador enquanto pessoa na construção do conhecimento, resultante da identidade da natureza social do pesquisador e dos participantes da investigação que confere a característica relacional ao trabalho de campo. Destacamos, assim, alguns elementos da nossa inserção nos Cmeis que foi, paradoxalmente, facilitada e dificultada por nosso vínculo à Rede Municipal de Ensino.

Assim, nos reconheceram como alguém envolvida com a área, porém, constatamos certa *resistência* e cautela em participar da pesquisa. Possivelmente, a indiferenciação, pelos professores, da natureza da pesquisa em relação ao trabalho que fazíamos na Divisão de Educação Infantil (DEI) pode ter gerado medo de que se tratasse de uma pesquisa fiscalizadora, como expressaram coordenadoras e professoras, que solicitaram sua não-identificação. A garantia de sigilo tornou-se condição facilitadora da aceitação da pesquisa.

Nem sempre os pesquisadores nas instituições educativas são aceitos consensualmente por seus diversos profissionais. Essa problemática não é exclusivamente de nossa pesquisa, mas está referida ao percurso da pesquisa educacional nas últimas décadas, inclusive em outros países (Bueno, 1998). Atribuímos a abstenção de algumas pedagogas (7,32%) a esse contexto, bem como ao próprio questionário, extenso e descritivo, mesmo porque no período de realização da pesquisa, o preenchimento de relatórios estava absorvendo um tempo considerável das professoras.

Procuramos estabelecer uma relação de confiança com as professoras, numa atitude de respeito ao trabalho de cada uma, sendo que a garantia do sigilo, muitas vezes, gerou

alívio embora nem sempre tenha sido possível superar os medos iniciais. Ademais, a inserção nos campos foi um momento privilegiado de interação com as profissionais, na qual obtivemos outros elementos para nossa análise e compreensão de mediações do trabalho docente.

Utilizamos dois instrumentos na pesquisa empírica: um questionário de múltipla escolha proposto para todas as professoras-pedagogas dos Centros Municipais de Educação Infantil – Cmeis, e um questionário descritivo, realizado com uma sub-amostra, que deveria ser composta pela articulação de dois critérios: 50% do total de professoras com formação em Pedagogia, totalizado nos Cmeis com o maior quantitativo de pedagogos. Considerando que, em um sistema de ensino, a coordenação pedagógica é a instância de orientação mais imediata dos professores, na qual se (re)apresentam as diretrizes gerais, reproduzindo ou transformando-as, procuramos investigar possíveis relações entre as concepções das docentes e daqueles profissionais que orientam e coordenam o trabalho, estendendo a participação na pesquisa a 13 coordenadoras pedagógicas nos 8 Cmeis que formaram a sub-amostra.

Iniciamos a pesquisa pelo levantamento do quantitativo e do nível de formação dos professores por CMEI, através de consulta pessoal aos arquivos da SME, que foi atualizado durante as visitas em cada Cmei. A partir desse levantamento inicial, identificamos 6 Cmeis que contavam com o maior número de pedagogos docentes, por onde começamos a investigação. Os demais Cmeis seriam visitados posteriormente para preenchimento do questionário de perfil profissional.

A partir do objetivo de conhecer o professor, o questionário de múltipla escolha abrangeu características gerais do perfil profissional, tais como: faixa etária e salarial; estado civil; experiência profissional; formação acadêmica e extra-curricular. Durante a nossa pesquisa, seis professores gozavam diversos tipos de licença, totalizando 82 em exercício; entregamos o questionário a todos e recebemos 71, correspondendo a um índice de 86,6%.

Para a construção de dados específicos sobre a docência, o questionário descritivo referiu-se ao trabalho docente, sua organização e realização; as relações que os professores percebem entre formação, teorias e atuação docente na educação infantil; a visão de criança; a função da educação infantil; o papel, as características e conhecimentos

necessários ao professor de creches e pré-escolas; os motivos da escolha pela atuação na educação infantil; os critérios de qualidade do atendimento. Ao invés das 44 professoras que deveriam compor a sub-amostra, entregamos o questionário descrito a 52, pois o número real de pedagogos em cada Cmei não correspondeu ao levantamento inicial. Recebemos 35 dos 52 questionários, perfazendo 67,30% dos pedagogos que deveriam compor a sub-amostra. Em relação ao critério de 50%, considerando o universo de 82 pedagogos, os 35 questionários correspondem ao índice de 42,68%.

Na análise enfatizamos a construção de significados, buscando apreender a articulação das categorias no conjunto das respostas, mais do que a sua representatividade quantitativa. O principal recurso foi a leitura de cada questionário descritivo, em sua totalidade, para depois agrupar as respostas a cada questão. A possibilidade deste *movimento*, foi constituída desde a elaboração do instrumento, no qual buscamos romper com a linearidade nas respostas, criando situações de uma expressão tanto mais fluida quanto possível em instrumentos desse tipo. Quanto às questões de múltipla escolha, as informações foram tabuladas e sistematizadas em percentual. A análise se constituiu na identificação das categorias nas próprias respostas das professoras, e não tentou confirmar nelas categorias previamente definidas, muito embora assumamos que toda a pesquisa comporta *certa predefinição*, advinda da referência teórica e princípios políticos do pesquisador. Tornou-se possível, então, *dar voz* às professoras.

Professoras da educação infantil em Goiânia: elementos para um perfil profissional

A delimitação da especificidade da educação infantil e a discussão sobre suas funções acabam vinculando-se à definição de um perfil dos profissionais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças. Das finalidades e objetivos educacionais decorrem expectativas para o trabalho do educador da infância e projetam-se características, atitudes, habilidades e conhecimentos necessários à sua atuação. Assim, as especificidades da educação de crianças menores de sete anos intensificam a complexidade da profissão de ensinar, exigindo da educadora uma atuação intencionalmente planejada e avaliada, o que supõe o domínio de diversos conhecimentos e habilidades.

Dentre os 82 docentes formados em Pedagogia que atuavam em CMEI, no ano de 2001, as mulheres casadas representaram a maioria (42), exceto um homem solteiro, com idades variando entre 26 e 45 anos (53) e faixa salarial de R\$ 801,00 a R\$ 1.500,00 (51).

Predominava a jornada diária de um turno (37), muito embora 21 professoras assumiam dois turnos e 15 tinham tripla jornada de trabalho. Esse aspecto é um indicador diferenciado da característica geral da categoria, que historicamente ampliou sua jornada de trabalho, devido, por exemplo, à desvalorização salarial do magistério, ao empobrecimento da classe média e ao crescente número de mulheres que contribuem com a maior parte da renda familiar, como acontece com 14 das 23 professoras que responderam a essa questão.

A formação em nível médio concentrou-se no curso de magistério (47). Quanto à pós-graduação, 49 pedagogas eram especialistas (5 em educação infantil e 44 em outras áreas – administração escolar, psicopedagogia, língua portuguesa, planejamento educacional, etc.). Pode-se considerar, entretanto, que as pedagogas não tinham formação acadêmica na área, pois 25 afirmaram que não houve abordagem específica sobre educação infantil no curso de Pedagogia.

Destacamos um significativo investimento na formação e qualificação, sendo que 30 pedagogas estavam cursando especialização (3 em educação infantil e 27 em cursos diversos), 2 no mestrado e 1 no doutorado. Importa, ainda, destacar que 39 pedagogas *sempre* participam de cursos extra-curriculares, 25 *às vezes* e apenas 3 indicaram que *raramente* o fazem. Apreendemos, também, uma preocupação com a verticalização dos estudos na área de atuação: enquanto 37 pedagogas já tinham participado de cursos específicos de educação infantil, somente 2 nunca participaram.

A experiência profissional era diversificada, predominando a atuação no ensino fundamental e, mais raramente, no ensino médio, profissionalizante e superior. Em geral, além da função de professora, as pedagogas já exerceram ou estão exercendo a coordenação pedagógica (31) e a direção (10). Dentre as 35 pedagogas que responderam ao questionário descritivo, a grande maioria (20) tem mais de dez anos de profissão, 7 têm de cinco a dez anos, apenas 2 têm menos de cinco anos (6 não informaram). Entretanto, a experiência na educação infantil era bem menor: 23 pedagogas estão a menos de cinco anos, 8 têm entre cinco e oito anos de experiência e somente 1 com mais de dez anos (3 não informaram). As pedagogas já atuavam nas escolas de ensino fundamental da RME e se transferiram para os Cmeis ou eram recém-concursadas.

O perfil profissional do educador da infância abrange qualidades pessoais, atitudes, competências, habilidades, conhecimentos que devem ser desenvolvidos. Em nossa

investigação, constatamos entre as pedagogas a idéia de que seu trabalho docente requer, primeiro e prioritariamente, o amor às crianças e à profissão, o qual seria o principal motivador de outras atitudes profissionais como, abertura a mudanças, compromisso, dedicação, responsabilidade, busca de aperfeiçoamento. Dentre as principais características que deve ter o professor de educação infantil destacaram simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranquilidade e capacidade de acolhimento das crianças, atribuindo centralidade às qualidades pessoais bem como à afetividade nas relações educativas e profissionais. O amor e o prazer no trabalho são identificados como a principal e indispensável motivação para a busca de aprimoramento profissional, subordinando até mesmo a busca de formação e profissionalização.

As pedagogas indicaram a necessidade de uma formação que propicie qualificação específica para atuar na educação infantil. No entanto, consideram que o estudo, o domínio teórico não fornece subsídios suficientes para a docência; assim, para suprir as lacunas da teoria frente a prática é preciso recorrer ao bom senso, ao senso materno e, sobretudo, à afetividade para realizar adequadamente seu trabalho: *“olha, eu acho que só a pedagogia não dá conta não. (...) Aí eu acho que o senso materno ajuda muito. Mais, tem que ter o bom senso, tem que ter troca de experiência, os cursos ajudam muito, mas o bom senso tem que está sempre prevalecendo. O afeto tem que estar muito, muito, muito presente”* (Coord.-01).

Ao analisar suas concepções podemos, desde já, analisar o imbricamento entre ser mulher e o trabalho docente na educação infantil, na construção da identidade profissional da educadora infantil. Nesse sentido, compreendemos que as características mais destacadas na professora de educação infantil remetem à tradicional imagem social de mulher doce, ingênua, mãe generosa, abnegada à família, educadora paciente na transmissão dos valores e na formação do bom caráter da criança, na qual se legitimam modelos femininos de domesticidade e de espírito de sacrifício, contribuindo para a desclassificação social da mulher. No entanto, o perfil de professora da educação infantil exige características profissionalizadas, ou seja, as competências e habilidades que não são decorrentes da “natureza” feminina, mas são construídas no processo formativo e no exercício profissional da docência.

A afetividade é uma dimensão indissociável do desenvolvimento biológico e cognitivo, que compõe a vida e as relações das pessoas, desde a infância até a velhice. Segundo Wallon (1975), muito cedo na vida da criança estabelecem-se laços afetivos que são tão importantes para sua sobrevivência quanto a alimentação material. As primeiras relações da criança com o meio já são relações humanas, de compreensão e de participação nas situações onde se encontra, ou que poderia estar envolvida direta ou indiretamente, e em tudo o que as pode motivar e implicam em diferentes sentimentos como dúvida, apreensão, medo, desconfiança, indecisão, confiança, compreensão, alegria, segurança. Através dessas relações acontece o crescimento e o desenvolvimento da criança, a apropriação de conhecimentos, conceitos, hábitos, valores, atitudes.

Assim, é importante que as professoras desenvolvam “um gosto e uma sensibilidade genuína relativamente às crianças” (Portugal, 2001, p. 164) a partir dos quais favoreçam relações afetivas com e entre elas, propiciando a aquisição de uma auto-estima positiva e promovendo o desenvolvimento pessoal e social de todas. Igualmente, sentir-se bem no e com o trabalho, desenvolvendo uma atividade profissional que possibilite algum tipo de reconhecimento e identificação pessoal, é uma das condições para a qualidade da educação em geral e, mais ainda da educação infantil, que se caracteriza por um elevado nível de envolvimento afetivo-emocional com os educandos.

A amorosidade é destacada por Paulo Freire (1996) como um dos saberes necessários à docência, podendo-se mesmo afirmar que seja uma das condições de sua realização, mas não pode ser entendida como antagônica à formação científica séria e à clareza política dos educadores. Assim, é “preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*” (Freire, 1996, p.159–grifos do autor). A afetividade expressa a maneira que o professor tem de autenticamente selar seu compromisso com os educandos, tendo em vista a transformação da realidade. É nesse sentido que a capacidade de se envolver afetivamente que deve compor o perfil do educador de infância, e de todo profissional da educação, e não como doação abnegada que não requer profissionalismo.

“*Já nasci sabendo que é isto que gosto de fazer*”: a naturalização da docência em educação infantil

As motivações pessoais para a atuação na educação infantil são indicativas de sentidos da docência, articulando-se com as concepções de educação infantil e do papel do

educador e configurando uma das dimensões da identidade profissional. Trabalhar na educação infantil teve vários motivos para as professoras: uma opção, na expectativa de continuidade com a sua atividade anterior como professora, ajudante de sala ou como estagiária; a busca de inovação na atividade docente, o desafio, a curiosidade e estudos referentes à área; a proximidade do Cmei em relação sua casa; o acaso; a oferta da vaga.

Sentir prazer na profissão foi indicado pelas professoras como fator determinante para a permanência na educação infantil, mesmo quando não começaram por opção própria. Esse prazer é decorrente de acreditarem na importância do trabalho que realizam e está diretamente vinculado a ter afinidade com a faixa etária e amor às crianças. Dessa maneira sobressai a concepção de que o seu trabalho é um *dom*, uma vocação inata: “*já nasci sabendo que é isto que gosto de fazer e faço o melhor de mim*” (Prof.-17). Isto remete à profissão como sacerdócio, que deve ser realizado sobretudo por amor e vocação, sem interesses materiais, como a remuneração digna, carga horária, condições de trabalho, formação. Possivelmente é por essa razão que, em nossa pesquisa, a necessidade do salário é um fator raramente citado como motivo para a atuação na educação infantil, pois essa estaria subordinada ao amor: “*amor à profissão; amor às crianças; desejo de crescer e servir; necessidade do salário para sobrevivência*” (Prof.-04).

A disposição de *servir* e de *ajudar* ao outro, à sociedade, é uma das dimensões da concepção do magistério como vocação/sacerdócio historicamente construída a partir do século XIV, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não conseguiu atender sozinho a toda demanda. Foram, então, convocados colaboradores leigos que, para assumir a função docente, deviam fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário. O termo professor, portanto, originalmente designa “aquele que professa” (Hypólito, 1997).

Por outro lado, encontra-se nessa concepção um forte laço com a imagem social de mulher, a qual já destacamos. Não foi por acaso que as mulheres tiveram ampla aceitação na profissão docente: afinal, o ser feminino abnegado e puro é a pessoa mais adequada para assumir a profissão de fé do sacerdócio do magistério! Essa imagem feminina colaborou com a desvalorização social da mulher, da mesma maneira que a concepção de magistério como *dom*, como vocação, justifica o desprestígio das professoras e da docência em

educação infantil como tarefa de *tios e tias*, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha *amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas*.

Desse prisma, as professoras participantes da pesquisa alinham-se com as concepções de *mulher mãe/educadora nata*, as quais historicamente, naturalizam a docência tornando imperceptível o seu caráter de atividade social e ideologicamente condicionada, bem como as suas possibilidades de transformação.

Na historicidade das instituições de educação infantil, diversos elementos reforçam a naturalização da docência, decorrente da biologização da maternidade. Por um lado, a definição da guarda das crianças como objetivo precípua, na perspectiva de uma educação assistencialista, estabelece como parâmetros de ação da educadora manter relações afetivas individualizadas e promover os cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação. Ser paciente, carinhosa, maternal e, sobretudo, gostar de crianças e de trabalhar com elas tornam-se as principais características de uma *boa* educadora. Por outro lado, a função de substituta da família e da mãe atribuída à creche, construiu uma polaridade entre a atuação da educadora e as funções maternas, levando à mistura de papéis. Ademais, a definição da professora como mulher educadora nata, que sabe agir com bom senso e é guiada pelo coração em detrimento da formação profissional, reafirma-se na documentação oficial que orienta a educação infantil brasileira, arraigando-se no cotidiano das instituições (Arce, 2001).

A feminização do magistério, articulada à visão de professora da educação infantil como *mulher educadora nata*, reflete-se também numa fragmentação do trabalho docente. Nesse sentido, Campos *et al.* (1991) observam uma hierarquia da ação educativa – tanto em uma mesma instituição educacional quanto entre os diferentes níveis de ensino – desvaloriza os professores que realizam atividades identificadas como de tipo doméstico (ou ligadas à sobrevivência), privilegiando claramente contatos sensoriais e afetivos, e dirigidas a educandos de tenra idade, como ocorre na educação infantil.

A hierarquização do trabalho por meio do parcelamento das tarefas na educação infantil se realiza, dentre outros, na oposição entre cuidar e educar [que é uma *falsa* polarização entre aspectos indissociáveis de um único processo]. As pedagogas apresentaram diferentes versões sobre a separação das funções da professora e da auxiliar [agente educativo], reconhecendo a necessidade de integração, afirmando a separação,

chegando a considerar que as atividades de cuidado não devem ser função do professor. As dinâmicas de subordinação/dominação nas relações entre as profissionais que atuam lado a lado na educação e cuidado de crianças pequenas, parecem ser determinadas por fatores como a função, situação funcional, nível de formação e experiência profissional. Tais relações são signatárias das relações de poder entre e para as mulheres na sociedade, evidenciando diversos conflitos nem sempre assumidos pelas profissionais (Cerisara, 2002). Em última instância, essa polarização conduz a um alheamento da própria especificidade da educação infantil, levando a um alheamento [perda do elo com a motivação e intencionalidade] do projeto educativo e do próprio trabalho docente.

A alienação, que deturpa a sociabilidade do homem e impede a realização omnilateral das consciências, termina por aprisionar o ser humano a uma vida abstrata, estranha e ilusória que se lhe apresenta como a única forma de viver. Produz-se um esvaziamento de significado no trabalho do professor que se expressa, por exemplo, na uniformização de práticas educativas advindas, muitas vezes, de tradições pedagógicas cujas origens, significados e finalidades os profissionais desconhecem. Faz-se porque sempre foi assim! Percebemos a repetição e uniformidade de rotinas de trabalho amplamente generalizadas nos Cmeis, as quais são vistas pelas pedagogas como *rotas orientadoras*, uma forma de organização do seu trabalho que propicia segurança frente a um trabalho relativamente *desconhecido*. Elas parecem não questionar as origens de tais rotinas pré-definidas em concepções educacionais assistencialistas, nem a sua rigidez e a arbitrariedade frente às crianças e ao seu próprio trabalho, mediante a padronização de tempos iguais para todas as crianças, tomando-as como seres *universais*, e reduzindo a autonomia do professor na definição e controle de sua atividade profissional.

Não se pode compreender processo tão complexo, fora da questão do gênero na sociedade capitalista, na qual o patriarcalismo opõe, inferioriza e engendra relações de dominação e submissão do feminino diante do masculino nas várias dimensões da vida social – família, trabalho, relações sociais em geral, representações simbólicas. Outrossim, a histórica articulação da feminização ao processo de desvalorização social da profissão caracterizada como vocação, doação, ocupação de meio-período para mulheres com pouca exigência de qualificação e com remuneração inferior, contribui para a constituição de uma identidade profissional antagônica à profissionalização.

As reformas educacionais neoliberais da década de 90, introduziram modificações no perfil profissional do professor, dissimulando a teoria do dom por meio de políticas que pretensamente valorizam a formação do professor em nível superior. Contudo, subordinam a educação à reprodução do capital, promovendo um ensino pragmático e aligeirado, sob a aparência de desenvolvimento de competências, sendo priorizado o *aprender a aprender* na formação do professor da educação infantil. Esse professor acaba descaracterizado como intelectual, restando-lhe uma dimensão de mero executor, um prático que deve apenas escolher o melhor caminho para realizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação escolar deverá promover a descoberta de talentos e potencialidades. Isso não exige muito do professor além de dedicação, bom senso, amor e o dom de ensinar.

A vocação, considerada por Paulo Freire (1996, p. 161) como força misteriosa “que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. (...) mas cumpre, como pode, o seu dever”, pode ser um fator presente no exercício do magistério, especialmente na educação infantil. Porém, se temos que reconhecer a importância dessa chamada vocação, torna-se fundamental desmistificar a sua *naturalização*: vocação não é um dom inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, de superar as dificuldades e lutar pela qualidade da educação. Então, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo.

“A pessoa tem que ter a formação mesmo para isso”: expressões de uma busca da profissionalização

Nossa pesquisa apreendeu elementos que indicam um outro sentido da docência em educação infantil, antagônico ao mito da educadora nata: a profissionalização, que se anuncia, por exemplo, entre as pedagogas quando destacaram a importância do planejamento e a necessidade de discussão e reflexão coletiva, para a tomada de decisões. Manifestam, assim, uma consciência quanto a ampliar sua participação no projeto educativo, não somente como executoras, mas também em sua concepção, sugerindo uma busca do elo com os fins e objetivos do projeto educativo. As professoras querem que a sua docência seja reconhecida como trabalho qualificado, em sua concreticidade e especificidade e não como um trabalho abstrato, uniformizado e subordinado à sua dimensão quantitativa, subtraído de suas qualidades concretas e transformado em alienação.

Além do afeto pelas crianças, da valorização e identificação com o seu trabalho, professoras e coordenadoras pedagógicas também pensam ser necessário que um professor de educação infantil tenha clareza dos objetivos e do alcance da educação infantil; conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil; formação específica que possibilite respeitar a individualidade e as necessidades da criança, bem como organizar a ação didática adequadamente a cada etapa. É papel da professora: *“planejar e organizar rotinas, ambientes e atividades interessantes e variadas no decorrer dos dias, conforme a faixa etária de seu grupo, lembrando-se sempre que ele está diante de crianças com competências e necessidades diferentes”* (Prof.-30).

A intervenção deliberada e planejada da professora torna-se fundamental no processo educativo. Contudo, na educação infantil é preciso evitar que essa intervenção seja um diretivismo pedagógico, com uma educadora autoritária diante de crianças passivas. Uma atuação docente mais consciente e contextualizada resgata o caráter intencional, a totalidade e a interdependência entre as diversas ações desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Com isso, as crianças também poderão exercer um papel mais ativo em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Conforme indicam as professoras, é preciso desenvolver a criatividade e um pensamento autônomo que facilitem a resolução dos problemas cotidianos, para os quais sabemos que não há prescrições teóricas suficientes, dado o caráter de imprevisibilidade que marca a docência. A busca de conhecimentos, então, foi destacada como uma característica importante para um professor de educação infantil, associada à capacidade de estabelecer relação entre teoria e prática: *“estudar, participar de cursos e encontros para estar atualizado e colocar em prática o seu conhecimento”* (Prof.-07).

A docência se constitui na interdependência entre esses dois aspectos, cuja relação nem sempre é de causalidade direta, mas por ser unidade de contrários é uma relação de tensão entre afirmação e negação, uma transformação recíproca, de modo dialético e contraditório. Fazer com que a teoria consiga abranger o cotidiano constitui sempre um desafio. Essa *natureza* da docência torna-a muito exigente, no sentido de não ser possível fazer uma previsão exata dos acontecimentos, requerendo do educador uma diversidade de conhecimentos e de habilidades.

Por reconhecerem a importância de uma preparação teórica para o seu trabalho, enfatizaram que faz falta não terem tido enfoque específico da educação infantil, no curso de Pedagogia. Uma coordenadora expressa que a relevância da formação em pedagogia não se resume à instrumentalização para o fazer cotidiano, mas abrange a capacidade de compreender a intencionalidade do seu trabalho: *“eu noto que a formação também é muito importante ... por exemplo, ... as professoras que são formadas num curso superior, que são pedagogas, têm um nível teórico que permite alcançar um nível de compreensão maior do que as pessoas que têm só o curso técnico normal.”* (Coord.-06).

Além da formação específica para atuar na educação infantil, podemos apreender indicativos da concepção de docência como atividade profissional expressados pelas pedagogas na ênfase a outros elementos como postura ética e atitude política no perfil do professor: *“saber dos direitos e necessidades da criança”* (Prof.-29); *“primeiro deve saber qual é o projeto de cidadão que queremos formar nesta instituição”* (Prof.-10).

Verificamos, também, que aspectos ligados à organização institucional, tais como a estrutura física e material, a necessidade de recursos financeiros, predominam na discussão da melhoria da qualidade da educação infantil. Estes aspectos, entretanto, foram pouco indicados entre os fatores que mais influenciam a sua atuação, aparecendo apenas uma discreta referência a alguns deles como, por exemplo, carga horária, envolvimento/integração com a equipe do Cmei, valorização e respeito profissional na instituição, salário. Tais aspectos, contudo, são percebidos como imbricados na dimensão afetiva que foi uma recorrência constante nas respostas.

O auto-reconhecimento enquanto forma de sentir-se capaz, é um dos sentidos da docência que possibilita a formação de sujeitos com maior autonomia e autoridade (Silva, 2001). Por isso, sentir-se integrada com a equipe e aceita no Cmei remetem para a valorização pessoal e profissional e o reconhecimento da importância do trabalho, podendo expressar um sentido de profissionalização, ainda que de forma contraditória, porque estão associados ao amor. Esse é um dos aspectos que anuncia a ambigüidade da docência caracterizada como coexistência dos significados antagônicos de vocação e profissionalização. Outro depoimento também expressa tal ambigüidade: *“eu sempre achei que isto é meio nato na pessoa, que isso não se adquire. Mas eu tenho realmente muita*

dúvida se isto é nato ou é construído socialmente. Com aptidão a pessoa poderia desenvolver, precisa ter um nível de entrega muito grande” (Coord.-06).

O movimento de constituição de significados de profissionalização da docência, portanto, é contraditório, pois as pedagogas expressam consciência da necessidade de formação para uma atuação profissionalizada, mas subordinam-na ao amor e à vocação. Assim, a docência em educação infantil acaba por ser reduzida ao “*amor à profissão, dedicação e o resto se aprende*” (Prof.-07). Alienação e possibilidade de emancipação se articulam reflexivamente no contraditório movimento da realidade.

Identidade profissional e docência na educação infantil: considerações finais, mas sempre provisórias

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia absorveu as instituições de educação infantil sem dispor, previamente de profissionais com formação específica, constituindo a docência, nesse processo, como um desafio cotidiano para aquelas pedagogas que não conheciam o campo, nem receberam elementos suficientes em sua formação. Atualmente, algumas mudanças promovidas na Rede, dentre elas a redução do quantitativo de pedagogos, limitado a 50% do total de professores nos Cmeis, intensificam os desafios para a qualificação da docência na educação infantil. Nesse sentido, é mister reconhecer o pioneirismo das mulheres-professoras que construíram, e muitas continuam construindo, a história da educação infantil na Rede Municipal de Goiânia. Nossas reflexões, portanto, não culpabilizam nem desqualificam a atuação das pedagogas, rejeitando a análise linear que atribui a desvalorização social do magistério à sua feminização. Ao contrário, a elucidação das contradições é colocada como momento necessário para a sua superação e constituição de uma práxis emancipatória.

Nas relações que cada professor estabelece com o mundo, com os outros, consigo próprio e com a profissão vão-se constituindo *guias para a ação*, assim, a docência depende da personalidade do professor e das formas como pensa a si mesmo e ao seu trabalho. As idéias representativas do mundo, criadas no processo de atuação humana, se tornam mediadoras nas relações estabelecidas entre os homens e destes com o próprio mundo, portanto, a significação pessoal inevitavelmente é uma das mediações da docência. Do ponto de vista da psicologia sócio-histórico-dialética, os significados projetam o mundo na consciência humana, constituindo-a e possibilitando aos homens conhecer, agir, pensar

e refletir sobre a realidade. Tais imagens, porém, não reproduzem exatamente a realidade externa, pois estão carregadas de sentidos próprios para o sujeito (Barbosa, 1991). Não há, portanto, uma absorção imediata dos significados sociais que podem se transformar, sendo confirmados, negados, reproduzidos ou superados.

Os processos formativos de professores devem, necessariamente, assumir a reflexão da docência no imbricamento entre relações de classe social e gênero, evidenciando as raízes e efeitos da proletarização sobre a profissão docente, bem como favorecer a ressignificação da identidade profissional das professoras, como mulheres, mães e profissionais competentes, e a superação da desvalorização socialmente imposta. Para tanto, é preciso considerar os significados socialmente (im)postos e os sentidos pessoais da docência que as professoras constituem em sua trajetória de vida.

Referências Bibliográficas

- ARCE, Alessandra. *Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. SP: Fundação Carlos Chagas, Autores Associados, julho, 2001, nº113.
- BARBOSA, Ivone G. **Psicologia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência**. Goiânia: FE/UFG, 1991 (Dissertação de Mestrado).
- BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. de (orgs.). **A vida e o ofício dos professores – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. SP: Escrituras Editora, 1998.
- CAMPOS, M^a Malta et alli. “*Profissionais de Creche*” In: CEDES. **Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas**. Campinas, SP: Cedes/Papirus, 1991, nº 9.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. SP: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. SP: Cortez, 2001.
- HYPÓLITO, A. M. L. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política**. SP: Nova Cultural, 1999.

PORTUGAL, Gabriela. *Ser educador de infância: idéias sobre a construção do conhecimento profissional*. In: TAVARES, J. e BRZEZINSKI, I.(orgs.). **Conhecimento profissional de professores – a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

ROCHA, Eloisa A. C. “A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas” In: **PERSPECTIVA**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999, ano 17, julho/dezembro.

SILVA, Isabel de O. **Profissionais da educação infantil – formação e construção de identidades**. SP: Cortez, 2001.

WALLON, Henri – **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.