



3320 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 08 - Formação de Professores

MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES NO TRABALHO DOCENTE E NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Cardoso - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

O trabalho docente e a formação de professoras e professores da Educação Infantil passam por mediações e contradições de um trabalho que nasce e é marcado pela forte presença do gênero feminino, pelo preconceito e secundarização nas políticas de formação docente, pelas condições do trabalho docente assinalado pela precarização e intensificação, pelas pressões e angústias de ser professor e pela subjetividade que faz os professores escolherem e permanecerem nesse segmento de ensino. Para compreendermos a trama de conexões materiais e subjetivas que estão implicadas nesse processo, é preciso considerar as especificidades desse segmento de ensino bem como trazer algumas categorias para que possamos enxergá-lo para além das aparências. Assim, temos como proposta neste estudo compreender de forma crítica e dialética o entrelaçado que há nas relações contraditórias presentes nas políticas de formação das professoras e professores da Educação Infantil e as mediações que marcam o trabalho dos docentes que escolhem esse segmento de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores. Trabalho docente. Educação Infantil. Mediação. Contradição.

Esse estudo tem como proposta compreender de forma crítica e dialética o entrelaçado que há nas relações contraditórias presentes nas políticas de formação das professoras e professores da Educação Infantil e as mediações que marcam o trabalho dos docentes nesse segmento de ensino.

Partimos da premissa que a compreensão sobre a criança é algo recente na história da Educação Infantil brasileira. Por muito tempo esta foi vista como um ser sem significação social, inapto, a-histórico (KRAMER, 1987). Historicamente, essa compreensão favoreceu para que houvesse apenas a preocupação com o cuidar e, como consequência disso, admitia-se que, para trabalhar com essa faixa etária, bastava ser “[...] mocinha, bonita, alegre e gostar de crianças” (KISHIMOTO, 1999). Esse longo período de secundarização e de preconceito fez com que esse campo não tivesse uma identidade definida, contribuindo, assim, para que houvesse diferentes maneiras de estruturar as instituições bem como diferentes profissionais que a ela se destinavam.

Segundo Rosemberg (1994), até o século XIX, no Brasil, a educação das crianças se relacionava com a capacitação das cuidadoras (ou berçaristas, pajens, mães crecheiras, monitoras e auxiliares de desenvolvimento infantil, nomes também utilizados) não havia perspectiva profissional, bastava que as mulheres fossem boas mães ou boas tias. Como não existia preocupação com a Educação Infantil, não havia também preocupação com a qualificação especializada dessas “cuidadoras”. Assim, a mulher exercia seu papel de cuidadora tanto no ambiente doméstico como em outros espaços e contextos.

Havia forte prevalência dos dons femininos sobre uma formação mais sistematizada, especializada e profissional.

Essa indefinição contribuiu para desqualificar os profissionais e, ainda hoje, os reflexos desse período são notados, como por exemplo, os baixos salários, a pouca atratividade pela profissão e o desprestígio social. Além disso, sabemos que no cenário brasileiro há um número grande de instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos onde os professores não encontram boas condições para desenvolverem seus trabalhos. Assim, o trabalho pedagógico não encontra, segundo acreditamos, as condições mínimas necessárias para ser bem desenvolvido. E mesmo em condições de desvalorização, precarização e intensificação do trabalho, encontramos professoras e professores que permanecem neste segmento de ensino enfrentando as condições concretas do trabalho.

A compreensão de que a relação estabelecida entre uma mãe e seus filhos difere da relação de uma professora com as crianças passou a ser cada vez mais aceita. A relação da professora - profissional da educação - com as crianças requer dela uma formação que contemple diversas áreas da educação a fim de que possa desenvolver seu trabalho de forma satisfatória. Além disso, um novo olhar sobre a criança, compreendendo-a como um ser social (como um ser que precisa mais do que cuidados básicos) contribuiu para que houvesse modificações no que se refere ao tratamento que os adultos oferecem a ela. Se antes bastava "cuidar", a partir dessas novas concepções, passou-se a esperar que a professora e o professor oferecesse uma educação integral, que contemplasse tanto o cuidar quanto o educar. O cuidar significa contemplar tanto os aspectos relacionados ao corpo quanto os aspectos afetivos. O cuidado básico com o corpo está relacionado aos hábitos de higiene, alimentação saudável, atividades físicas e repouso. Já os aspectos afetivos relacionam-se com o vínculo que os professores criam com as crianças a fim de que elas se sintam motivadas e seguras para se autoconhecerem e desenvolverem a criatividade, a autonomia, as habilidades e aprenderem diversificados conhecimentos. Kishimoto (1999) complementa essa perspectiva do binômio "cuidar e educar" e diz que estes devem ser vistos como fatores que se complementam e que são indissociáveis nesse segmento de ensino, uma vez que cuidar implica em educar.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) aponta que educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, além do acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural pelas crianças.

No documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, ao conciliar o cuidar e o educar, "[...] atende às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão *adultocêntrica* em que a criança é concebida apenas como um *vir a ser* e, portanto, necessita ser *preparada para*" (BRASIL, 2006, p. 8). E este mesmo documento aponta ainda que "as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido (BRASIL, 2006, p. 8)". O reconhecimento da criança como um ser completo implicou na busca por oferecer a ela um desenvolvimento que contemple e trate os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais como aspectos intrínsecos nessa etapa, e não como áreas separadas.

Para Vieira (2010, p.3) "essa forma de ver a educação da criança pequena é resultado de lutas sociais e de avanços do conhecimento, expressando uma nova relação que a sociedade brasileira estabelece com as suas crianças, reconhecendo-as sujeito de direitos". Essas novas compreensões sobre a criança e sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil têm proporcionado, desde o final do século XX, discussões acerca da formação dos professores para atuarem nesse segmento de ensino. Essas discussões têm ganhado espaço, sendo que cada vez mais essa temática tem sido discutida e pesquisada, pois, é preciso que as professoras e os professores recebam uma formação de qualidade e desfrutem de boas condições de trabalho, segundo entendemos, para que possam oferecer uma educação também de qualidade às crianças.

Autores como Rosemberg (1994), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Campos (2006) compartilham o fato de que a formação profissional dos professores da Educação Infantil se destaca como um dos aspectos mais importantes para que a qualidade no ensino seja garantida. Porém, os cursos de formação de professores reservam pouco espaço em sua grade curricular para trabalhar com o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, reservando mais espaço para trabalhar com os conteúdos

e metodologias de ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental. Cumpre ressaltar que a responsabilização pela qualidade da Educação Infantil não está relacionada apenas à formação dos professores, uma vez que a qualidade é um somatório de aspectos que deve considerar também investimentos na estrutura física das escolas, materiais pedagógicos adequados, espaços apropriados para atender essa faixa etária, participação da família, entre outros, ou seja, uma implicação simultânea de fatores.

Por formação de qualidade, compreendemos que seja uma atividade que busque formar o professor para a emancipação humana, que seja pautada em uma perspectiva crítica e política, mas também filosófica e cultural. Uma formação, segundo Curado Silva (2011) que traga em sua essência a indissociabilidade da teoria e da prática na práxis. Uma formação de qualidade, segundo entendemos, implica ainda em levar o professor a compreender o porquê ele age de determinadas formas, a compreender que algumas ações docentes foram naturalizadas, mas não quer dizer que são adequadas e corretas, a questionar as avaliações externas, a buscar saber o que está por trás das apostilas e dos materiais didáticos, a duvidar e questionar as propostas e/ou programas e políticas elaboradas sem a participação dos professores, a entender que muitos dos problemas cotidianos da escola devem ser mediados pelas condições de trabalho docente para que não se sintam culpados e responsabilizados. E ainda que muitos impasses que são entraves na educação estão relacionados a fatores que vão além da escola, como as condições sócio-econômica e cultural dos alunos.

Para compreendermos as políticas de formação de professores e o trabalho docente na Educação Infantil e a trama de conexões materiais e subjetivas que estão implicadas nesses processos, é preciso considerar as especificidades desse segmento de ensino bem como trazer algumas categorias para que possamos enxergá-lo para além das aparências. Para este trabalho trazemos as categorias: mediação e contradição, pois julgamos que essas contribuirão para que o trabalho seja pautado em argumentações e discussões dialogadas.

No que se refere a categoria mediação nos apoiamos nas contribuições de Cury (2000) e Aguiar e Ozela (2013). Cury (2000, p.27) nos diz que essa categoria se justifica “a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório.” Aguiar e Ozela (2013,) reforçam essas colocações e apontam que o uso dessa categoria contribui para superar as visões naturalizantes baseadas na concepção metafísica de homem e possibilita a análise das determinações inseridas em um processo que não é causal, linear ou imediato, mas sim um processo dialético.

Assim, na Educação Infantil, o trabalho docente, passa por mediações de uma profissão que nasce e é marcada pela maciça presença do gênero feminino, pelo preconceito e secundarização nas políticas de formação docente, pelas condições de trabalho docente precarizado e intensificado, pelo sentido ou a perda deste, pelas pressões e angustias de ser professor e pela subjetividade que faz as professoras e os professores escolherem e permanecerem nesse segmento de ensino.

No que se refere a subjetividade da escolha e permanência sabemos que há elementos escondidos por trás dessas “escolhas”. De acordo com Valle (2006) e Cerisara (2002), além da facilidade de ingresso na carreira relacionada com as baixas exigências de formação, há também o fato dessa profissão ser considerada adequada para as mulheres, devido à flexibilidade de horários, à liberdade para atuarem na sala de aula, à estabilidade, às perspectivas que proporcionam e o prestígio em relação às ocupações manuais. A autora também destaca que a questão do gênero é um fator que interfere na motivação pela escolha profissional devido à grande maioria serem do sexo feminino.

Quanto à categoria contradição, Cury (2000) aponta que essa é a base da metodologia dialética, para o autor é a categoria que tem um alcance globalizante, que revela o movimento mais primordial do real, oferece um momento conceitual mais amplo da realidade e compreende toda a atividade humana. Para Cury (2000) a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, sendo a contradição expressa por um conflito no devir do real. Assim, para o autor, cada coisa necessita da existência do seu contrário, seja como determinação ou negação do outro. E, ao trazermos a formação e o trabalho docente na Educação Infantil para ser analisado sob a dimensão dessa categoria, destacamos alguns elementos e seus contrários: valorização e desvalorização da docência; profissionalização e desprofissionalização; resistência e desistência; formação no ensino superior para todos os professores que atuam na Educação Básica, reconhecimento e não reconhecimento de ser professor e aceitação da formação em nível médio para os professores que atuam na Educação Infantil.

Ressaltamos que, sobre a formação, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 (LDBEN) -, as propostas voltadas para a formação dos professores da Educação Infantil tinham sido, a nosso ver, discretas e isoladas, sobretudo porque esse segmento ainda não fazia parte da educação básica. A LDBEN promoveu significativa valorização desse segmento ao reconhecê-lo como a primeira etapa da educação básica, fazendo com que as instituições que atendem as crianças dessa faixa etária fossem inseridas na área da educação e não mais da assistência social. Além disso, em decorrência dessa inserção, a formação exigida para os professores que atuam nesse segmento passou a ser a mesma dos professores que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Quanto ao *lôcus* dessa formação, a LDBEN determinou, em seu artigo 62, que a formação dos professores da educação básica deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Essa lei determinou, também, que todos os profissionais que atuam diretamente com crianças em creches ou pré-escolas deveriam ter formação específica na área até o final da “Década da Educação” (1997-2007).

Embora a LDBEN tenha estabelecido que a formação dos professores para a educação básica deverá acontecer em nível superior, essa orientação tem provocado muitas discussões e diferentes interpretações. Se, por um lado, essa deliberação parece apontar para um avanço em direção à profissionalização da área; por outro, ela retrocede ao admitir que, para a Educação Infantil, a formação mínima poderá ser em nível médio, na modalidade normal. E ao estabelecer essa urgência em qualificar um grande número de professores sem os devidos investimentos financeiros por parte do governo e em estipular um prazo, a lei contribuiu para uma formação improvisada, aligeirada e desregulamentada. Dessa forma, percebemos a retomada das “velhas concepções” que sempre acompanharam esse segmento, como a secundarização, o preconceito e o desprestígio.

Assim, trazemos novamente as contribuições da pesquisa de Cardoso (2013) que aponta que a escolha pela Educação Infantil estava relacionada à facilidade de ingresso e permanência no nível superior e de emprego. Logo, para essas professoras, esses fatores foram decisivos no momento de fazerem as escolhas pelo curso superior, pois elas reconheciam a dificuldade de ingressar em cursos de universidades públicas, seja por não se sentirem preparadas para concorrer ao vestibular, seja por estarem retornando aos estudos com idade avançada ou por serem casadas e terem filhos e não poderem se dedicar tanto ao curso. E ainda a facilidade de ingressar no mercado de trabalho, pois nos municípios das participantes da pesquisa todas conseguiram emprego após se formarem e até mesmo quando ainda estavam cursando a graduação, evidenciando que essa profissão é uma opção de emprego mais fácil. E ainda permite a contratação de leigos e profissionais com formação inicial em desenvolvimento. Outro ponto importante é apresentado por Campos (2006), ao explicar que a exigência pela formação em nível superior tem levado os sistemas de educação, especialmente as creches, a buscarem “subterfúgios” – como, por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito de formação prévia.

Diante dessas constatações, marcadas por contradições e buscando concluir nos reportamos a Kishimoto (1999) que nos diz que se torna necessário eliminar os preconceitos que estão arraigados na tradição brasileira de que o profissional que atua na Educação Infantil não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, pois isso demonstra que há um desconhecimento da natureza humana e da complexidade do potencial de desenvolvimento presente na faixa etária de 0 a 6 anos. Assim, reforçamos a importância de olharmos tanto para a formação quanto para o trabalho docente na e da Educação Infantil considerando as mediações e contradições que os permeiam para que possamos ter uma compreensão mais justa, abrangente e dialética sobre os mesmos.

Referências

AGUIAR, W. M. J.de; OZELLA, S.. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>. Acesso em: 14 out.2016

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília, DF, 1998.

CAMPOS, M. M. **Educação Infantil**. 2006. Disponível em: <http://reescrevendoaeducacao.com.br>. Acesso em: 21 jun. 2017.

CARDOSO, S. **Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana-MG, 2013.157f.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE.2011.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2000

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S; NUNES, M. F, CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 2011. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

ROSEMBERG, F. **Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil. Brasília, 1994. p. 51-63.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília**, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.

VIEIRA, L.M.F. **Educação infantil**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=404> . Acesso em: 17 out. 2017