



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9612 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

A HISTÓRIA DE VIDA DAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA SOCIAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Maria Lúcia de Resende Lomba - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

Isabel de Oliveira E Silva - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

A HISTÓRIA DE VIDA DAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA SOCIAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este trabalho analisa os processos de formação de duas professoras da Educação Infantil de uma Rede Municipal de Educação, em Minas Gerais, Brasil. Apresenta recorte de pesquisa de doutorado que realizou observação participante e entrevistas narrativas para a construção das histórias de vida das participantes do estudo. Os dados construídos foram interpretados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e o conceito de experiência social (DUBET, 1994) foi a lente por meio da qual foram gerados os dados e realizadas as análises. Partimos do pressuposto de que as práticas docentes se desenvolviam na articulação entre elementos da teoria pedagógica, das injunções político-institucionais e elementos das trajetórias de vida que constituíam disposições, concepções e orientações no exercício da profissão (NÓVOA, 1988, 1995, 2007). Compreendemos que as docentes tornam-se professoras por meio de processos sociais complexos na construção da visão de si mesmas e dos outros: suas experiências como docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. História de vida. Docência. Experiência Social.

Este trabalho¹ tem como objetivo analisar os processos de formação profissional de duas docentes da Educação Infantil – EI de uma Rede Municipal de Educação em Minas Gerais, Brasil.

O trabalho em campo – realizado no ano de 2017 – teve como principais instrumentos metodológicos a observação participante registrada em Diário de Campo e entrevistas narrativas. Por meio das entrevistas, construímos relatos das trajetórias de duas professoras, articulando-se as relações que estabeleceram entre suas vidas e o contexto histórico e sociocultural.

Os dados construídos – na referida pesquisa – foram interpretados por meio da análise de conteúdo do tipo categorial (BARDIN, 2011) e o conceito de experiência social (DUBET, 1994) sustentou as indagações e interpretações dos dados construídos. Este conceito se insere na perspectiva teórica da Sociologia da Experiência, formulada pelo sociólogo francês

François Dubet (1994). A experiência social, de acordo com Dubet (1994) resulta da combinatória das lógicas de ação – da integração, da estratégia e da subjetivação – que vinculam "o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica gerada por esta actividade que constitui a subjectividade do actor e a sua reflexividade" (DUBET, 1994, p. 107).

Para atingir o objetivo proposto construímos histórias de vida de duas professoras: Eva e Clarissa.² Considerando as suas experiências sociais construídas no decorrer de suas vidas, partimos do pressuposto de que as práticas docentes se desenvolviam na articulação entre elementos da teoria pedagógica, das injunções político-institucionais e de elementos das trajetórias de vida, que irão constituir as disposições, concepções e orientações no exercício da profissão (NÓVOA, 1988, 1995, 2007).

Segundo Nóvoa (1988), a abordagem biográfica encontra-se na contramão de uma ideia tecnicista, a qual se dá em espaços e tempos separados da ação, concebida como preparação no presente para agir no futuro. Já na perspectiva retroativa – do presente para o passado – o sujeito toma consciência do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida (NÓVOA, 1988). Trata-se de transpor uma concepção de formação de professoras/es marcada pela racionalidade técnica para uma perspectiva caracterizada por uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada (BRAGANÇA, 2012).

Importa destacar que, a formação – inicial e continuada – dos profissionais que trabalham no cuidado e educação de crianças de 0 a 5 anos em instituições de EI é tratada como imprescindível nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009). Neste processo de formação profissional, consideramos também a incorporação de elementos da trajetória pessoal: experiências familiares, escolares e de outros espaços sociais, conforme veremos a seguir, ao apresentarmos dados das histórias de vida das participantes do nosso estudo.

O processo de formação profissional das professoras

Em nossa pesquisa, buscamos conhecer as experiências sociais das professoras Eva (65 anos de idade, 34 anos de docência na Educação Básica e 11 anos na EI) e Clarissa (34 anos de idade, 6 anos de docência na EI). As histórias – sobre os modos como se tornaram as professoras que são – foram registradas durante as entrevistas narrativas com cada uma delas, quando lhes pedimos que nos contassem um pouco de suas vidas, começando pelas lembranças da infância.

Durante as entrevistas, Eva descreveu o seu pai como um homem rígido e bravo “tanto quanto marido, quanto pai. Assim, tudo era castigo e agressão física. Ele era muito rígido!” (Entrevista, Eva, 2017). Tanto Eva quanto Clarissa, definem os pais como um homens rígidos ou muito bravos. Eva apresenta- falou de seu pai como um homem severo e de postura inflexível com a esposa e filhas/os, justificando tal postura pelos sofrimentos que possivelmente ele encontrou pela vida. Às vezes essa postura do pai aparece como um elogio, “um homem que se importava com a família” (Entrevista, Eva, 2017). Essa severidade encontra-se presente também no relato de Clarissa sobre seu pai, exemplificada por beliscões e tapas; Contudo, ao contrário de Eva, Clarissa teve uma infância junto de uma mãe que valorizava e permitia as brincadeiras.

Eva cursou Pedagogia na década de 1970 quando a EI ainda não era reconhecida como primeira etapa da Educação Básica em acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996). Ela nos declara que na sua inserção na EI considerou o maior número de vagas para o cargo de

professora em vista da expansão da EI naquele período, trabalho que lhe garantiria uma segunda aposentadoria, para a qual faltavam 10 anos para completar o tempo de serviço exigido. Nesta nova função, ela mobiliza e ressignifica as suas referências da docência no Ensino Fundamental – EF para o contexto da EI.

Em suas narrativas, destaca elementos complicadores e facilitadores em seu trabalho, tais como: a sua idade de 55 anos quando iniciou carreira na EI em 2007; as suas considerações sobre a escolha de uma turma a cada ano e as diferentes necessidades das crianças de acordo com a faixa etária de cada turma; o aprendizado com as colegas mais experientes no desenvolvimento diário do trabalho com os bebês e crianças; a progressiva afeição por esse trabalho; a compreensão que tem sobre o cuidado; assim como a referência que faz à função materna diante da falta de formação ou experiência quando assumiu a docência na EI.

Clarissa – graduada em Psicologia – cursou Pedagogia à distância (2005/2007). A sua inserção na EI foi em busca de estabilidade profissional e melhor salário diante da pouca remuneração no trabalho de Psicóloga em uma clínica particular. Após concurso público e início do trabalho na EI, continuou na clínica como psicóloga para completar a sua renda. Durante as entrevistas, disse que mobiliza suas referências do atendimento às crianças no consultório, procurando se apoiar na ideia de não instrumentalizar as brincadeiras, considerando ser estas indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

Em relação às interações entre professoras e crianças, percebemos que, especialmente a professora Eva dava maior importância às punições das crianças que não cumpriam as regras ou combinados da turma. Para Eva, estas regras tinham a função de manter a harmonia no grupo e “a preparação da criança para a escola [Ensino Fundamental] e boa convivência em sociedade” (Entrevista, Eva, 2017). Já na turma de Clarissa, ela buscava meios para não chegar de fato ao castigo de alguma criança. Ela avaliou que, por acompanhar a mesma turma pelo terceiro ano consecutivo, este fator a ajudou numa relação de maior clareza das regras para as crianças: “O castigo foi necessário no início, quando assumi a turma há 3 anos atrás. Hoje [2017] encontra-se pouco presente pelo fato das crianças já me conhecerem e conhecerem as regras do grupo” (Entrevista, Clarissa, 2017).

No caso da professora Eva, a rigidez na relação com as crianças se revelava de modo acentuado. Observa-se que sua formação para a docência, parece ter permitido a ela construir uma identidade com o campo da educação de modo que sua compreensão revela responsabilidade pelos processos educativos desenvolvidos com as crianças. No entanto, a professora também apresenta rigidez nas relações e em sua compreensão do que sejam as regras e a forma como devem ser construídas no processo educativo com as crianças. Nas entrevistas e nas observações, evidenciou-se que a escuta das crianças não é considerada como parte do trabalho docente.

Embora esta professora revele aprendizagens importantes, inclusive do ponto de vista pessoal, as normativas da área em níveis nacional e municipal não foram incorporadas de modo a proporcionar a construção de concepções de infância, de criança e de EI que considerem a alteridade dos meninos e meninas. A sua relação com as crianças revela uma concepção hierárquica da relação adulto-criança que reproduz as relações por meio das quais ela foi educada no ambiente familiar e em suas experiências escolares. Destacamos, no entanto, que a experiência dessa professora é experiência de parcela expressiva da nossa população, especialmente das mulheres de sua geração, fortemente controladas pelos pais, revelando as hierarquias de gênero e de idade.

Observa-se que as duas professoras reproduzem elementos de suas trajetórias de vida, mesmo tendo tido acesso a conhecimentos sobre a EI. Embora a formação inicial não assegure necessariamente tais conhecimentos como tem sido revelado pelas pesquisas da área (GATTI,

2013), a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte possui orientações curriculares coerentes com as DCNEI (BRASIL, 2009) e realizava diferentes processos de formação continuada. No entanto, a experiência de vida, as condições de vivência da própria infância parecem se sobrepôr a tais elementos, como se observa no caso da aplicação de castigos ou mesmo quando isto não ocorre, é cogitado como uma estratégia a ser evitada, mas não propriamente questionada como é o caso de Clarissa.

Neste sentido, compreendemos que a experiência social destas professoras apresenta elementos de integração ao ambiente escolar procurando fazer funcionar a turma de crianças a partir de um modelo disciplinar. Por outro lado, observa-se que elas procuram se afastar dessa concepção ao mobilizar elementos de uma crítica aos papéis sociais hierarquizados, considerando aspectos do desenvolvimento infantil e da organização da escola.

A consideração da experiência de professora como parte da experiência pessoal possibilitou interrogar o lugar dos sistemas de ensino na formação de professores. O conteúdo das entrevistas realizadas com Eva é revelador de traços das relações sociais mais amplas da sociedade brasileira e, por isso, deve compor as análises realizadas nos processos de formação. Embora relevantes, a existência de documentos normativos com concepções de infância, criança e educação pautadas no direito e na alteridade, nos parece insuficiente diante da força de crenças construídas ao longo da própria socialização.

Os relatos de Clarissa sobre sua infância reforçam esse aspecto, pois embora submetida a uma educação rígida por parte do pai, ela teve experiências de liberdade para brincar na infância, o que parece ter contribuído para que valorizasse essa dimensão da vivência das crianças. Em seu relato e práticas, observamos que isto estava incorporado em suas referências. Ainda assim, a presença de uma concepção de educação que passa pela punição a acompanhava. Isto permite afirmar que, tanto as experiências coerentes com a perspectiva do direito e da alteridade das crianças quanto aquelas que se revelam refratárias a essa perspectiva, precisam ser objeto da reflexão nos processos de formação inicial e continuada na EI.

Considerações finais

As aprendizagens de habilidades, disposições corporais e afetivas das duas professoras foram adquiridas em diferentes contextos da vida, incluindo o tempo de formação docente para os Anos Iniciais do EF ou no consultório de Psicologia. Estas aprendizagens requerem, por parte das docentes, reflexões sobre referências construídas ao longo da vida – como mães, filhas ou alunas – e que são, muitas vezes, mobilizadas pelos/as professores/as.

Em seus processos de formação inicial e continuada, consideramos como necessários os momentos de reflexões sobre suas histórias, memórias, concepções e experiências, com destaque para as interações entre elas e entre elas e as crianças nas instituições de EI. Essa perspectiva, aponta para uma concepção de formação que valoriza a subjetividade e compreende que as práticas das professoras se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais e não apenas nas teorias pedagógicas ensinadas nos centros de formação (NÓVOA, 1988). São práticas e saberes que se constituem ao longo do tempo e no desenvolvimento das trajetórias de cada profissional, desde a inserção no trabalho até a aposentadoria, uma formação que acontece ao longo da vida (NÓVOA, 2007).

REFERÊNCIAS

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

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, CNE/ CEB, 2009.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Paris: Seuil, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*, 6ª Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

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

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, 1988. P. 107-129.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P. 15-34.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007. P. 11-30.

1 A pesquisa teve apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

2 Nomes fictícios.